

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE DIREITO

**PRIMEIRA EDIÇÃO DO CURSO A DISTÂNCIA “INTRODUÇÃO CRÍTICA AO
DIREITO DAS MULHERES”: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR
JURÍDICA E FEMINISTA**

ANA ELISA BANHATTO CORREIA

BRASÍLIA

2015

ANA ELISA BANHATTO CORREIA

**PRIMEIRA EDIÇÃO DO CURSO A DISTÂNCIA “INTRODUÇÃO CRÍTICA AO
DIREITO DAS MULHERES”: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR
JURÍDICA E FEMINISTA**

**Trabalho de conclusão de curso apresentado
ao Curso de Graduação da Universidade de
Brasília como requisito para obtenção do
título de Bacharela em Direito na Faculdade
de Direito da Universidade de Brasília.**

Orientadora: Livia Gimenes Dias da Fonseca

BRASÍLIA – DISTRITO FEDERAL

2015

ANA ELISA BANHATTO CORREIA

PRIMEIRA EDIÇÃO DO CURSO A DISTÂNCIA “INTRODUÇÃO CRÍTICA AO
DIREITO DAS MULHERES”: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR
JURÍDICA E FEMINISTA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Curso de Graduação da Universidade de Brasília
como requisito para obtenção do título de
Bacharela em Direito na Faculdade de Direito da
Universidade de Brasília.

A candidata foi considerada _____ pela banca examinadora.

Doutoranda Lívia Gimenes Dias da Fonseca
Orientadora

Professor Doutor José Geraldo de Sousa Júnior
Membro

Mestranda Renata Cristina de Faria Gonçalves Costa
Membro

Mestranda Aline Maia Nascimento
Membro Suplente

Brasília, 10 de julho de 2015.

*A minha tia Lúcia,
mulher guerreira e exemplo de luta.*

AGRADECIMENTOS

Penso que este trabalho é fruto de muitas trocas que me foram proporcionadas durante a graduação. Minhas reflexões, inquietações e conclusões nada seriam sem a experiência com a extensão: o Política na Escola e as Promotoras Legais Populares foram divisores de água na minha trajetória. Sem contar as aulas com professores subversivos, a representatividade do Centro Acadêmico combativo e o aprendizado no Núcleo de Prática Jurídica da UnB na Ceilândia.

Primeiramente, agradeço a minha orientadora Doutoranda Livia Gimenes Dias da Fonseca, também amiga e companheira de luta, que dispôs tempo e energia nas provocações, conversas e ideias. Agradeço por ser uma pessoa tão querida e uma mulher tão inspiradora.

Agradeço às/aos tutoras/es do curso a distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres”, colegas de trabalho que compartilharam comigo o suor da realização do curso, os anseios, tropeços e conquistas.

Agradeço a Aline Maia Nascimento e ao Jean da Costa Lima que foram tão solistas em me ajudar com a realização do presente trabalho, além de terem sido essenciais para o sucesso do curso.

Às Promotoras Legais Populares, mulheres de luta que tanto me ensinaram nessa trajetória de prática extensionista popular e feminista. Me sinto privilegiada de ter compartilhado uma fase tão importante da vida com mulheres que me inspiraram a liberdade. Agradeço em especial às minhas amigas PLPs Juliana Costa e Anna Beatriz Parlato com quem dividi boa parte da luta feminista.

Agradeço aos Professores José Geraldo de Sousa Júnior, Alexandre Bernardino Costa e Paulo Blair que foram marcantes na minha graduação e na formação da minha personalidade enquanto cidadã.

Agradeço à minha mãe Gisele Bastos Banhatti Correia e ao meu pai Roberto Lúcio Correia, que me deram tanto carinho e apoio, sempre me motivando e acreditando na minha capacidade. Agradeço às minhas duas irmãs queridas e amadas, Ananda e Ana Clara, que fazem minha existência de vida mais colorida. Agradeço a essas duas lindezas todo amor, conversas e alegrias compartilhadas todos esses anos.

Agradeço às minhas avós Theresa, Neli e Linda, mulheres guerreiras e muito amadas. Minhas três pérolas. Ao meu avô Caetano que tanto lutou por essa conquista. Às minhas amadas primas Juliana, Giovanna e Carol e aos primos Bê e Caetano, que compartilharam comigo belos sorrisos.

Ao meu ninho brasiliense, agradeço pelo apoio e amor. Nada disso seria possível sem nossos domingos em família.

Às minhas três flores companheiras de trabalho, amigas e mulheres incríveis: Alyne, Amália e Gilnara, agradeço pela confiança e o carinho; não poderia ter terminado a graduação com companhia melhor. Agradeço também ao Dr. Paulo Seger e às/aos colegas da PGT que me incentivaram nessa reta final.

Agradeço ao Dé Zanardi, pela amizade e parceria na luta.

Por fim, um especial agradecimento ao meu companheiro Fernando Mudita, por ter tocado meu coração em momento tão turbulento me mostrando cores, sons e sensações que fogem do ordinário concreto para alcançar o sensível.

“Las revoluciones no requieren sólo de grandes teorías para ser realizadas, sino que nos desafían a crear personas libres, que conjuguen actos y palabras, teorías y prácticas, ideas y valores opuestos a los que reproducen la dominación. Personas libres y colectivos libres, no agrupados por el miedo, no unidos por el espanto o por mecanismos coercitivos de control. Personas y colectivos entramados en la complicidad y en la voluntad de escribir solidariamente una nueva manera de estar en el mundo. ”

Claudia Korol

RESUMO

O presente trabalho visa avaliar o êxito da primeira edição do curso a distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” em alcançar seus objetivos e metas. Para encontrar e compreender quais são esses objetivos, foi primeiramente fundamental relatar a trajetória histórica dos grupos que formaram parceria para realizar o curso: as Promotoras Legais Populares (PLPs) do Distrito Federal, o Direito Achado na Rua e o Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (CEAD/UnB). Nessa seara, situamos a história das PLPs na caminhada do movimento feminista no Brasil, elucidamos o caráter crítico do Direito Achado na Rua enquanto epistemologia jurídica na busca por libertação das opressões e contou-se a história do CEAD/UnB a partir da trajetória do próprio ensino a distância no país. A partir de então, chegou-se ao principal objetivo que o curso pretendia alcançar: transformar as/os sujeitas/os e despertar seu espírito crítico em relação à ordem social de opressões para que se engajem na mudança de práticas e hábitos sociais no intuito de adotar posturas de enfrentamento e subversão à opressão de gênero. Para avaliar o êxito em alcançar tal objetivo, o presente trabalho realizou pesquisa sobre o conteúdo do curso e seus impactos nas/os cursistas. Analisou-se os questionários respondidos pelas/os participantes do curso e seus Trabalhos Finais, elaborados como projetos de intervenção a serem realizados nas respectivas comunidades. Os parâmetros de avaliação foram os três pilares do curso: a educação popular, o Direito Achado na Rua e o feminismo crítico. Concluiu-se que, na perspectiva das/os estudantes, o conteúdo do curso foi satisfatório em relação a seus objetivos, mas que a discussão entre elas/es foi aquém do esperado. Em relação aos projetos de intervenção, concluiu-se pela prevalência da educação popular, da noção de Direito que extrapola os limites da lei para servir como instrumento de efetivação da Justiça Social e da busca pelo fim da opressão de gênero a partir do protagonismo das mulheres. Na ideia que o presente trabalho fique como registro e como base de sugestões para a caminhada rumo às próximas edições, foram também traçados pontos fracos que precisam ser reelaborados e rediscutidos. Ainda assim, o curso foi vitorioso em alcançar seu objetivo principal, uma vez que as/os cursistas apresentaram significativa mudança de paradigmas adotando postura de enfrentamento e subversão à opressão de gênero.

Palavras-chave: Promotoras Legais Populares, educação popular, Direito Achado na Rua, feminismo.

ABSTRACT

The present work aims to evaluate the success of the first edition of the distance learning course "Critical Introduction to the Right of Women" to achieve their goals and objectives. To find and understand what these goals are, it was worth reporting the historical trajectory of the groups that have formed a partnership to undertake the course: the Popular Legal Advisors (PLPs) of the Federal District, the Law Found in the Street (Direito Achado na Rua) and the Centre of distance Education of the University of Brasilia (CEAD/UnB). In this field, we have situated the history of the feminist movement in the trajectory of the PLPs in Brazil. We have also seen the critical character of Law Found in the Street while legal epistemology in the quest for liberation from oppression. And, finally, we told the story of the CEAD/UnB understanding the trajectory of the learning distance education in the country. From then on, the main objective of the course was intended to: transform the subjects and awake their spirit to be critical about the social order of oppressions to engage them in change of social practices and habits in order to adopt postures of confrontation and subversion to gender oppression. To evaluate the success in achieving this objective, the present work carried out a research about the course content and its impacts on participants. We analyzed the questionnaires answered by course participants and their later works, drawn up as intervention projects to be carried out in their communities. The evaluation parameters were the three pillars of the course: popular education, Law Found in the Street (Direito Achado na Rua) and feminism. It was concluded that, in the perspective of the students, the course content was satisfactory in relation to its goals, but that the discussion between the students was less than expected. In relation to the intervention projects, it was concluded by the prevalence of popular education, the notion of law that goes beyond the limits of the law to serve as the effective tool of Social Justice and the claim to stop the order of gender oppression from the role of protagonist of women. By the intent of this work to be a registry and a basis for suggestions for the walk towards the next editions, it was also outlined weaknesses that need to be rewritten and addressed. Still, the course was victorious in achieving its main goal, since the participants showed significant change of paradigms adopting subversive attitudes to gender oppression.

Key words: Popular Legal Advisors, popular education, Law Found in the Street, feminism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGENDE: Organização Não Governamental “Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento”

AI – 5: Ato Institucional Número Cinco

AJUP: Assessoria Jurídica Universitária Popular

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem

CLADEM: Comitê Latino-Americano e Caribenho sobre os Direitos das Mulheres

CEAD/UnB: Centro de Ensino a Distância da Universidade de Brasília

EDEPE: Escola da Defensoria Pública

GEEMPA: Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação

IBAP: Instituto Brasileiro de Advocacia Pública

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação

NEP: Núcleo de Estudos pela Paz e Direitos Humanos

ONG: Organização Não Governamental

PEAC: Projeto de Extensão de Ação Contínua

PGE-SP: Procuradoria Geral do Estado de São Paulo

PLPs: Promotoras Legais Populares

PROEXT: Programa de Extensão Universitária

UNIFEM: Fundo de Apoio das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Mulher

USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – O conteúdo foi adequado aos objetivos propostos

Tabela 2 – Discuti com os colegas o conteúdo do curso.

Tabela 3 – Meu grau de conhecimento adquirido com o curso foi satisfatório

Tabela 4 – A realização do curso possibilitou melhorar meu desempenho no trabalho.

Tabela 5 – Meu grau de satisfação com o curso foi adequado com os objetivos iniciais propostos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 A PRIMEIRA EDIÇÃO DO CURSO A DISTÂNCIA “INTRODUÇÃO CRÍTICA AO DIREITO DAS MULHERES” : OS PRIMEIROS PASSOS.....	15
1.1. De onde surgiu?.....	15
1.1.1. As Promotoras Legais Populares	15
1.1.2. . O Centro de Educação a Distância – CEAD/UnB	24
1.1.3 O Direito Achado na Rua	29
1.2. Uma bela parceria.....	34
CAPÍTULO 2 A ESTRUTURA DO CURSO A DISTÂNCIA “INTRODUÇÃO CRÍTICA AO DIREITO DAS MULHERES”	38
2.1. Uma edição do curso das Promotoras Legais Populares a distância?	38
2.2 Objetivos e metas	43
2.3 Metodologia do curso	45
2.4. Demos conta do recado?	46
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA E BASES TEÓRICAS	48
3.1. Metodologia do Estudo de Caso.....	48
3.2. O objeto.....	49
3.2.1. Os questionários.....	49
3.2.2. Os Trabalhos Finais.....	50
3.3. Buscando as categorias de análise	52
3.3.1 Educação Popular.....	52
3.3.2 Direito Achado na Rua	57
3.3.3 Feminismo crítico	64
3.4. Desafios.....	69
CAPÍTULO 4 RESULTADOS	71
4.1. Os questionários	71
4.2 Panorama Geral	74
3.2 Trajeto temático.....	77
4.2.1 Educação Popular.....	77

4.2.2 Direito Achado na Rua	84
4.2.3 Feminismos.....	90
4.2.4 Considerações de destaque	93
CONCLUSÃO.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
APÊNDICE	106

INTRODUÇÃO

Em 2012 me formei como Promotora Legal Popular do Distrito Federal. Entrei no projeto pensando em mudar o mundo, e saí completamente mudada. Foi o projeto e as mulheres que dele participavam que me transformaram. Enquanto PLP, hoje, me sinto uma pessoa mais consciente, livre e feliz.

A experiência com o projeto me fez descobrir protagonista da minha própria história, dona do meu próprio corpo e verdadeira autora da minha felicidade. E, nesse processo, me descobri em muitas mulheres e descobri muitas mulheres em mim. As questões que me afligiam eram compartilhadas com todas elas. Assim, posso dizer que a participação nas PLPs também me libertou enquanto ser para o mundo, na medida em que me encontrei na militância feminista e na luta por Justiça Social e Cidadania.

Foi também a partir da experiência de coordenação das PLPs que enxerguei a luta social como um processo de construção subjetiva e coletiva através do diálogo respeitoso, horizontal e protagonizante das/os sujeitas/os. Ainda, foi a oportunidade em que tive contato com uma abordagem do direito que mais se aproxima das pessoas, que é mais humana e que preza pela Justiça Social. Hoje, repouso meus esforços e energias na luta para que nenhuma mulher sofra qualquer tipo de violência de gênero.

A primeira edição do Curso a Distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” se consolidou a partir da parceria das PLPs com a série do curso “O Direito Achado na Rua” oferecido pelo Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília, no intuito de dar amplitude nacional à experiência das PLPs do DF.

Fui tutora dessa primeira edição e me impressionei com a satisfação das/os estudantes; os resultados superaram as minhas expectativas. Isso me motivou a realizar o trabalho de final de curso da Graduação em Direito com o tema da primeira edição do curso afim de que sirva de registro e base para a elaboração de outras edições.

Assim, o presente trabalho pretende examinar, na perspectiva das/os cursistas e da pesquisadora, o conteúdo e impactos do Curso a Distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” a partir dos objetivos e metas traçados para sua realização. O que se pretende é avaliar o processo educativo no seu aporte de transformação das/os sujeitas/os rumo à libertação das opressões, e não no seu aporte quantitativo, de desempenho, notas e aprovação.

O primeiro capítulo do presente trabalho pretende abordar o contexto histórico de construção do Curso a Distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres”, relatando a

trajetória dos principais parceiros que construíram o curso: as Promotoras Legais Populares do Distrito Federal, o Direito Achado na Rua e o Centro de Ensino a Distância da Universidade de Brasília (CEAD/UnB).

No segundo capítulo abordarei como se deu a construção dos objetivos e metas e da metodologia do curso, além de traçar suas peculiaridades em relação ao curso das PLPs presenciais.

No terceiro capítulo será abordada a metodologia empregada na pesquisa e as bases teóricas. A pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, destinada a colher a opinião das/os cursistas sobre o curso, lançou-se mão da estatística descritiva. Na segunda etapa, destinada a examinar os resultados com maior profundidade, o instrumental metodológico foi a “análise de discurso”. As bases teóricas do presente trabalho se consolidaram a partir dos três pilares básicos: o Direito Achado na Rua, a educação popular pautada pela liberdade e o feminismo crítico.

Por fim, no último capítulo, apresenta-se os resultados das duas etapas da pesquisa através do trajeto temático elaborado no terceiro capítulo. É aqui que foram apresentados os êxitos da primeira edição do Curso a Distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” e os desafios para as próximas edições.

CAPÍTULO 1 A PRIMEIRA EDIÇÃO DO CURSO A DISTÂNCIA “INTRODUÇÃO CRÍTICA AO DIREITO DAS MULHERES” : OS PRIMEIROS PASSOS

1.1. De onde surgiu?

1.1 1. As Promotoras Legais Populares

O projeto “Promotoras Legais Populares” está espalhado por todo Brasil e, mesmo sendo organizado de diferentes formas nos diversos estados e municípios do país, se propõe a ser um espaço legítimo de organização social das mulheres na luta pela sua liberdade.

Para começar a contar a sua história, precisamos contar a história do movimento feminista politicamente organizado. É que o projeto nasceu das sementes da organização de mulheres na luta por seus direitos, sendo um de seus frutos. Assim, a história das Promotoras Legais Populares se insere no contexto histórico do próprio movimento.

A literatura sobre a história dos movimentos sociais acredita que o seu surgimento se deu nas últimas décadas do Século XVIII. Essa confusão revela a prevalência da perspectiva eurocêntrica que considera o início do movimento feminista como sendo a luta por direitos civis e a organização de mulheres na revolução francesa.

É o posicionamento de Céli Regina Jardim Pinto (2010), historiadora e pesquisadora do movimento feminista, que conta a história do movimento desde seu surgimento, até os dias atuais, abordando as vertentes contemporâneas, em seu livro *Uma história do feminismo no Brasil*.

A verdade é que muitas mulheres já lutavam pela emancipação da classe, pela libertação e pela Justiça Social, muito antes do feminismo se apresentar como movimento social politicamente organizado. Lutavam por uma vida mais digna, livre de todos os tipos de violência a que estão submetidas todos os dias. Suas histórias foram ignoradas por causa da “negação por aqueles que detinham o poder sobre a caneta que a [a História] escrevia” (FONSECA, 2012, p. 17). Em outras palavras, aqueles que escreviam a História eram os homens brancos e ocidentais, que excluía as mulheres da cena pública.

Consideremos, portanto, que o feminismo não é uma criação do final do século XVIII, muito menos de responsabilidade de algumas acadêmicas e autoras que se destacaram

na luta das mulheres. Pelo contrário, é fruto da subversão de muitas mulheres que, desde que são oprimidas, lutaram por liberdade e protagonismo.

Assim, permito-me ler Céli Pinto no estudo da manifestação do feminismo enquanto movimento social politicamente organizado, e não como a história do feminismo *tout court*.

Segundo a autora, o feminismo foi marcado por quatro períodos distintos.

A primeira onda do feminismo teve início na Inglaterra e se caracterizou primordialmente pela luta das mulheres na conquista do direito ao voto. Em Londres, as mulheres se organizaram em manifestações e greves de fome, muitas delas foram inclusive presas, até que em 1918 o direito ao voto foi conquistado no Reino Unido (PINTO, 2010, p. 15).

No Brasil, não foi muito diferente. Esse primeiro momento do movimento também se caracterizou pela luta ao voto, liderada pela feminista Bertha Lutz. O estado do Rio Grande do Norte já admitia o voto feminino desde 1928 (FONSECA, 2012, p. 19), mas no Brasil foi conquistado em 1932, com a promulgação do Novo Código Eleitoral brasileiro, ganhando mais força depois da Constituição de 1934.

De acordo com Claricia Otto (2004), na interpretação dos ensinamentos de Céli Pinto, a primeira onda do feminismo buscava mais propriamente o aprimoramento do conceito de cidadania para abranger as mulheres na ideia de que essa abertura traria benefícios ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Diana Maffia explica que a condição de votar, da luta por cidadania, implicava também na luta por direitos, porque o voto era sinônimo de direitos (MAFFIA, 2007, p. 43).

Assim, nesse primeiro momento não havia questionamento sobre as relações opressoras de gênero; a indignação do movimento não se baseava primordialmente na opressão da mulher e sim no conceito restrito de cidadania. Claricia Otto chega a afirmar que o movimento feminista desse período era conservador por ter como base ideológica o liberalismo (OTTO, 2004, p. 239).

Outrossim, essa não foi a única manifestação pública do início do movimento feminista no Brasil. Havia mais duas vertentes da luta feminista consideradas mais subversivas.

O movimento das operárias, denominadas “União das Costureiras, Chapeleiras e Classes anexas”, chamavam a atenção para a situação precária das mulheres nas fábricas, reivindicavam educação e já questionam a dominação masculina, abordando temas como a sexualidade e o divórcio (OTTO, 2004, p. 239).

As anarquistas também se manifestavam e se organizavam reivindicando o progresso feminino. Maria Lacerda de Moura marcou esse momento com a fundação do Partido Republicano Feminino em 1910, e da Federação Brasileira para o Progresso Feminino em 1918 (OTTO, 2004, p. 239).

O primeiro momento de nascimento do movimento é seguido por um período de calmaria. De acordo com Céli Pinto (2010, p. 16) o movimento feminista perde força e só volta à tona na década de 1960, com a publicação de duas obras importantes: *O segundo sexo* (1949) de Simone de Beauvoir, seguida de *A mística feminina* (1963) de Betty Friednan.

É neste tempo também que, na Europa e nos Estados Unidos, crescem os movimentos libertários e revolucionários, como o movimento *hippie* com o famoso emblema de “paz e amor” e o movimento libertário “Maio de 68” em Paris (PINTO, 2010, p. 16). No ocidente norte, o momento era de renovação cultural e revolução dos costumes e dogmas tradicionais.

A partir desse momento, o movimento feminista ganha força e ascende novamente com novas reivindicações que não mais se limitam a vida pública. Passa-se a questionar mais profundamente as relações entre homens e mulheres, trazendo à tona as opressões vividas na vida privada.

Pela primeira vez a vida privada é problematizada como sendo um problema público. Roxana Longo explica que “foi-se valorizando e recriando novas representações sociais em relação ao fazer política, desmistificando o falso dilema entre o político e o afetivo” (LONGO, 2007, p. 140). A luta deixa de ser simplesmente por melhores condições econômicas de vida para ir além, reivindicando relações sociais mais equitativas, sem hierarquias e imposições.

Foi então que o movimento feminista começou a provocar o questionamento dos posicionamentos tradicionais da esquerda política e consequentemente a ressignificação da mesma: a luta não é só de classe.

Segundo Céli Pinto,

[...] isto é o que há de mais original no movimento, que existe uma outra forma de dominação – além da clássica dominação de classe-, a dominação do homem sobre a mulher – e que uma não pode ser representada pela outra, já que cada uma tem suas características próprias (PINTO, 2010, p. 16).

Essas indignações teriam mais espaço no Brasil em momento posterior, quando a redemocratização do país dá voz aos movimentos sociais. É que, enquanto na Europa e nos Estados Unidos o contexto político era de liberdade das organizações sociais, no Brasil, o clima era de repressão e morte. A dinâmica era bastante diversa. O cenário político não era propício para a consolidação de movimentos identitários. Muito pelo contrário, em 1964 sofremos o golpe militar e, em 1968, com a AI-5, a repressão tomou mais força, obrigando a clandestinidade dos movimentos que reivindicavam direitos e liberdades.

Na época, além do regime ditatorial, as mulheres ainda sofriam represália de seus companheiros que enxergavam a luta feminista como um desperdício de tempo e desvio da luta pelo socialismo e fim da ditadura militar. Os grupos de luta social que se denominavam “revolucionários” se transformavam em um fator conservador e disciplinador da personalidade, dos corpos e das relações sociais (KOROL, 2010, p. 10) e até mesmo das relações interpessoais. Depois da libertação dos oprimidos, talvez poderíamos falar da libertação das oprimidas.

Claudia Korol relata que, na América Latina, as experiências dos grupos que se identificavam como socialistas, ou a favor da libertação nacional, não agregava na luta a complexidade da batalha cultural contra o patriarcado. Ainda, a autora afirma que, apesar de as mulheres se organizarem nas reivindicações por educação, saúde, trabalho, papel do Estado na educação das filhas e filhos, dentre outras, os projetos “revolucionários” de transformação “não alcançavam o ponto de questionar a fundo os mandamentos construídos milenarmente de uma visão andocêntrica do mundo” (KOROL, 2007, p. 13).

Liliana Duanes critica o posicionamento conservador da esquerda dizendo que “(...) com isso [a ignorância da esquerda em relação ao feminismo] se perde importantes possibilidades teóricas e práticas de ganhar radicalidade na crítica ao sistema capitalista patriarcal em sua transformação” (DUANES, 2007, p. 198).

Após o período ditatorial o movimento feminista do Brasil manifestou sua segunda onda. Juntaram-se as mulheres que voltavam do exílio, que traziam importante bagagem da Europa e Estados Unidos com novos questionamentos sobre os papéis relegados à mulher - de mãe, cuidadora, companheira, boa esposa -, e as mulheres que aqui permaneceram na resistência, notadamente o Movimento Feminino pela Anistia, criado em 1975 por Terezinha Zerbini.

Ainda, a redemocratização do país na década de 1980 abriu espaço para a efervescência do movimento feminista que trazia à tona novas reivindicações, mais ecléticas, inclusive. Céli Pinto (2010) defende que isso ocorreu porque o movimento feminista organizado, que teve origem na classe média intelectualizada, ficou mais próximo dos

movimentos populares de mulheres de bairros mais pobres e favelas que lutavam por habitação, educação, saúde e contra o racismo. Esse intercâmbio provocou novas discussões e transformações em ambos os lados que se encontravam na luta (PINTO, 2010, p. 17). Novos grupos feministas surgiram, temáticos e com pautas específicas e particulares. Neste momento também cresceu e se desenvolveu o feminismo acadêmico.

Em relação à última onda do feminismo, Roxana Longo explica que “[as mulheres] não somente mostraram uma imagem pública que a cultura patriarcal as havia cancelado, como também se apresentaram como um sujeito social protagonista” (LONGO, 2007, p. 136).

A partir desse momento, a luta se desenvolveu categoricamente por espaços de representatividade e protagonismo nas instituições públicas.

No Brasil, as vitórias do movimento feminista foram inúmeras: a criação, em 1984, do Conselho Nacional da Condição da Mulher (CNDM), tendo sua secretária o status de ministra – que perdeu posteriormente a importância nos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, recuperada no governo de Lula; a criação das Delegacias Especiais da Mulher em 1985, fator decisivo para que as mulheres passassem a ser reconhecidas como vítima de violência; conjugado com o Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PAISM) que envolvia sexualidade, planejamento familiar e aborto (OTTO, 2004, p. 240); a conquista de direitos da mulher na Constituição de 1988, depois do famoso “lobby do batom”; a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, em 2004, com status de ministério; a promulgação da Lei Maria da Penha, em 2006; e muitos outros.

Nessa perspectiva de luta por espaços institucionais de representação pública, a onda do feminismo da década de 1990 foi marcada pelo surgimento de um grande número de Organizações Não Governamentais feministas que, enquanto algumas fomentavam e articulavam a base do movimento, outras atuavam na alta política. Destacam-se: o Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CEFEMEA), criada em 1989; as Ações de Gênero, Cidadania e Desenvolvimento (AGENDE); Articulação da Mulher Brasileira (AMB); Themis Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero, em 1993; o Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM); e GELEDÉS.

A partir da inquietação sobre a grande distância entre a realidade das mulheres e os seus direitos garantidos formalmente, o projeto nasceu da iniciativa de dois grupos feministas da época: a União de Mulheres de São Paulo e Themis Assessoria Jurídica.

A União de Mulheres de São Paulo foi criada a partir da organização de mulheres na luta por creche na cidade de São Paulo. Mas o movimento se fortaleceu na abrangência de

demandas pela garantia de direitos das mulheres, tanto no plano formal quanto material, e seguiu a luta como um grupo politicamente organizado.

Assim, na busca pela igualdade de direitos, a União de Mulheres de São Paulo teve participação expressiva na redemocratização do país e constitucionalização de vários direitos das mulheres, que, segundo Maria Amélia Teles, “quase nos incluiu na cidadania plena. Faltaram os direitos reprodutivos e sexuais e a garantia de direitos trabalhistas fundamentais para as trabalhadoras domésticas” (TELES, 2011, p. 47).

Percebendo que a conquista de constitucionalização da igualdade entre homens e mulheres ainda se distanciava da situação precária que se encontram a maioria das mulheres, a atuação do movimento também se desenvolveu nas ruas com o objetivo de divulgar os direitos das mulheres para que elas os conhecessem e se apoderassem deles. Era a luta pela igualdade material, colocada em prática pelo lançamento da campanha “Tem Que Valer Nossos Direitos”, cujo lema era “Se a igualdade de direitos só se encontra no papel, nossa luta é pra valer, somos metade do céu” (TELES, 2011, p. 47).

A ONG Themis Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero surgiu em Porto Alegre/RS em 1993, a partir da ideia de que o aprendizado sobre os direitos fortalece as mulheres na luta pela efetivação de seus direitos na *práxis* social. Além disso, a organização desde o início preza pela sensibilização das/os operadoras/es do Direito para serem multiplicadoras/es, formando uma rede de apoio (FONSECA, 2012, p. 24).

Em maio de 1992, na cidade de São Paulo, foi realizado o Seminário Latino-Americano e Caribenho sobre os direitos das mulheres pelo Comitê Latino-Americano e Caribenho de Defesa dos Direitos das Mulheres (CLADEM). Nesta ocasião, a União de Mulheres de São Paulo e a Themis Assessoria Jurídica conheceram o projeto “Paralegais”, desenvolvido na Argentina, Peru, Bolívia, Chile e outros países da região.

A experiência desses países da América Latina era baseada na capacitação das mulheres sobre as leis que garantiam seus direitos na busca pela apropriação dos instrumentos jurídicos que permitam-nas acessá-los e exigi-los. Além disso, o projeto tinha uma abordagem crítica, na medida em que questionava o funcionamento e atuação das instituições responsáveis pela justiça. A experiência latino-americana se apoiava na ideia de que essas instituições atuavam na reprodução da opressão ao reforçarem o estereótipo de mulher vítima e banalizarem a violência contra as mulheres. O objetivo principal do projeto “Paralegais” era o conhecimento de leis e outros mecanismos jurídicos para combater a violência contra a mulher nas suas mais diferentes expressões (ÁVILA; PASINI; e FOSCARANI, 2011, p. 53).

Em 1993, foi realizado o primeiro Seminário Nacional, com a participação de lideranças feministas de diversos estados, o Grupo Themis Assessoria Jurídica do Rio Grande do Sul e da Escola da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo (PGE-SP), que traçou os passos iniciais sobre conteúdo e metodologia do projeto PLPs que, mais tarde, ganharia vários estados brasileiros, cada qual com suas especificidades, organizadoras, parceiras, etc.

No mesmo ano nasceu a primeira experiência prática do curso, em Porto Alegre/RS, pela iniciativa da ONG Themis Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero com a ajuda do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA) e o apoio do Fundo de Apoio das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Mulher (UNIFEM) e da Fundação Ford.

Mais tarde, as PLPs foram implementadas em São Paulo, coordenadas pela União de Mulheres de São Paulo em parceria com o Instituto Brasileiro de Advocacia Pública (IBAP).

Até o ano de 2010, a cidade de São Paulo já havia contado com 17 edições do curso, que formou mais de 1500 Promotoras Legais Populares. Desde 2009, a União de Mulheres de São Paulo conta com a parceria do Coletivo Feminista Dandara da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP) e da Escola da Defensoria Pública (EDEPE) do Estado de São Paulo. O curso já se espalhou por diversas cidades do estado, contando hoje com mais de 5000 Promotoras Legais Populares espalhadas por cerca de 20 municípios (TELES, 2011, p. 48).

Porto Alegre, até 2010, já havia sido contemplado por 11 edições do curso, que formou mais 1000 mulheres de várias regiões diferentes do estado do Rio Grande do Sul (ÁVILA; PASINI; e FOSCARANI, 2011, p. 54).

O curso de PLPs do Distrito Federal é realizado pelo Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC) “Direitos Humanos e Gênero: capacitação em Direito e Cidadania – Promotoras Legais Populares” da Universidade de Brasília (UnB) desde 2005 e nasceu a partir da inquietação de estudantes da Faculdade de Direito perante o descaso acadêmico frente à realidade de violência que atinge a população feminina (TOKARSKI, 2007, p. 74).

Tamanha indignação não advinha apenas da falta de discussão, debate e teorização sobre o tema na universidade. Também era de preocupação das/os estudantes o papel que exercia o poder judiciário sobre a violência contra as mulheres ao se mostrar omissivo, conservador ou até mantenedor da opressão.

Por que, numa universidade pública, ignoramos temática tão primordial na construção da Justiça Social?

Tudo começou quando esse grupo de estudantes deu início ao acompanhamento de casos de violência doméstica que tramitavam nos Juizados Especiais. Foi então que elas/es perceberam a incapacidade e a incompletude do sistema jurídico estatal no enfrentamento à violência contra as mulheres e resolveram procurar a extensão universitária no intuito de transpor os rígidos limites do conhecimento acadêmico-jurídico para buscar outras ferramentas de combate à violência contra as mulheres (TOKARSKI, 2007, p. 74).

Em 2004 ocorreu o primeiro contato das/os estudantes com o Projeto Promotoras Legais Populares. Na ocasião, aconteceu um encontro com integrantes do Coletivo Dandara de Promotoras Legais Populares de São José dos Campos e da ONG Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento (AGENDE) com estudantes da Faculdade de Direito da UnB que integravam o PEAC. No mesmo momento, estava sendo criado no Ministério Público do Distrito Federal e Territórios o Núcleo de Gênero Pró-Mulher como parte integrante do Núcleo de Direitos Humanos da entidade. A promotora titular da época, Márcia Milhomens era também professora da UnB e se envolveu com a construção do projeto estabelecendo uma parceria com a instituição que perdura até os dias atuais (TOKARSKI, 2007, p. 74).

O projeto se institucionalizou no Decanato de Extensão da Universidade de Brasília em 2005 sob o nome de Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC) “Direitos Humanos e Gênero: capacitação em Direito e Cidadania – Promotoras Legais Populares” contando com duas frentes de atuação: o grupo de estudos e de prática multidisciplinar em Gênero e Direito e a coordenação do curso de PLPs/DF (FONSECA, 2012, p. 30).

Desde o começo, o objetivo era promover uma ação afirmativa em gênero baseada na educação popular e no Direito Achado da Rua. Buscava-se construir, a partir do método de educação pela liberdade, uma concepção de Direito que contribuísse para a emancipação das mulheres e sua liberdade contra todos os tipos de violência a que estão submetidas todos os dias.

Foi no mesmo ano que ocorreu o primeiro curso de PLPs no DF, coordenada pelo PEAC “Direitos Humanos e Gênero”. Desde então, o curso vem sendo realizado todos os anos no Núcleo de Prática Jurídica da Universidade de Brasília (NPJ-UnB), localizado em Ceilândia, cidade satélite do Distrito Federal.

Atualmente, além Núcleo de Gênero Pró-Mulher do MPDFT, o projeto conta também com a parceria da Fundação Oswaldo Cruz que possibilitou expandir o curso para a cidade satélite de Sobradinho em 2014.

O curso se consolidou no sentido de ser um espaço de formação de mulheres conscientes de seu potencial de sujeitos de direito capazes de transformar a realidade rumo à emancipação e libertação das opressões.

A duração do curso é de cerca de nove meses, com encontros aos sábados pela manhã. O número de cursistas varia entre 50 e 80, e se formam a cada ano em torno de 40 mulheres. As extensionistas do PEAC “Direitos Humanos e Gênero” são as responsáveis pela coordenação do curso, contando com a parceria do Fórum de Promotoras Legais Populares do DF desde 2008, ano da sua criação.

A estrutura do curso e da coordenação do projeto vem se transformando desde sua concepção. A dinâmica de autocrítica promove a avaliação e aprimoramento constante das práticas, com o objetivo de se aproximar cada vez mais do ideal almejado: uma sociedade mais justa e solidária, respeitosa, principalmente, dos direitos das mulheres.

Até o ano de 2010, as oficinas eram ministradas por palestrantes. Eram pessoas que dominavam o tema abordado, convidadas pela coordenação para contribuir com a construção do saber¹.

As avaliações e formações internas levaram o grupo a repensar essa prática pedagógica. Vislumbrava-se a necessidade de fortalecer o espaço das PLPs como um espaço de educação popular de auto-organização de mulheres e feminista.

O primeiro passo para tanto foi repensar o modelo de “palestrantes” para que a prática das oficinas se adequassem melhor à metodologia paulofreriana. Foi então que o projeto decidiu por mediar os encontros comicineiras e icineiros, no sentido de subverter o modelo expositivo e adotar uma prática mais dialógica e horizontal.

Paulatinamente, a partir da prioridade do projeto em fortalecer a luta das mulheres, se consolidou uma rede de contatos unicamente de mulheres icineiras. Desde então, o projeto só convida mulheres para mediar as oficinas.

O segundo passo ocorreu mais tarde, em 2013, quando o projeto questionou a participação de homens na coordenação.

A coordenação ocupa um papel tradicionalmente visto como superior, a partir da lógica hierárquica consolidada pela educação bancária. Manter homens na coordenação do projeto era um fator que reforçava a posição de poder que os homens ocupam na sociedade. Além disso, a presença deles nas oficinas sobre violência doméstica e sexualidade era evitada para deixar as mulheres mais confortáveis em falar sobre as violências que já sofreram.

¹ Essa informação se depreende da memória oral do grupo.

Mas, percebendo que a violência contra as mulheres está presente em todos os âmbitos da vida em sociedade e que um relato sobre isso poderia vir à tona em qualquer oficina, questionou-se se a presença deles não era um empecilho na liberdade de fala das mulheres.

Num momento inicial, o projeto decidiu pela permanência dos homens na coordenação, mas pela sua ausência nas oficinas. Eles ficaram responsáveis, então, por atividades que mais se aproximavam da organização administrativa do projeto do que da extensão enquanto troca de saberes e construção do conhecimento. Isso os levou a questionar seu papel enquanto extensionistas. Paralelamente, continuava o debate sobre o fortalecimento das PLPs enquanto grupo feminista auto organizado por mulheres.

Foi então que o grupo tomou uma decisão final. O trajeto foi difícil e demandou bastante tempo de debate, de avaliação das práticas pedagógicas, da abordagem teórica e das consequências para as cursistas de mantermos homens na coordenação. Desde 2013, portanto, o projeto é um grupo organizado apenas por mulheres.

Além da contanto avaliação e autocrítica do projeto, a coordenação mantém contato com outros grupos da UnB que trilham também o caminho rumo à Justiça Social e à cidadania. É o caso do Centro de Educação a Distância da UnB e o Direito Achado na Rua.

1.1.2. . O Centro de Educação a Distância – CEAD/UnB

O ensino a distância é uma modalidade de educação que remonta ao século XVI. Antes do instrumento digital – computador e internet –já era realizado pelo que chamamos de “aprendizagem por correspondência”.

A Professora Doutora Raquel Moraes ressalta que o objetivo original da educação a distância era levar o conhecimento para a classe trabalhadora (FERNANDES e GOMES.2013. P. 41). PALHARES (2015), inclusive, considera essa modalidade de ensino como um “verdadeiro exercício democrático do aprender a fazer e ser”.

O Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília – CEAD/UnB surgiu na época em que ainda se recorria a materiais impressos como instrumentos de educação a distância.

Tudo começou com o projeto da Universidade de Brasília concebido por Darcy Ribeiro. O sonho universitário para a nova capital brasileira era de erguer uma referência nacional em Ensino Superior, destacando seu diferencial por adotar as características de interdisciplinaridade e democratização do ensino.

Nessa época, o projeto da Universidade de Brasília já previa a existência do órgão complementar da instituição “Rádio Universidade de Brasília” cujo programa incluía especializar-se em cursos por correspondência e radiofusão para o aperfeiçoamento de nível médio do magistério (FERNANDES e GOMES.2013. P. 31).

Já se percebe nesse instante a preocupação da UnB com o ensino a distância. E foi a partir dessa sementinha inicial que o ensino a distância na universidade da capital foi se desenvolvendo e ganhando cada vez mais espaço e credibilidade.

Foi marcante nesse processo a assinatura de convênio entre a *Open University* e a Reitoria da UnB. O acordo possibilitava à universidade brasileira reproduzir cursos daquela instituição por meio do apoio da Editora Universidade de Brasília que, por sua vez, ficou responsável pela reprodução do material didático.

Nesse período, o Brasil estava a caminho da redemocratização e esse convênio foi de grande representatividade para o desenvolvimento do ensino a distância na instituição, uma vez que o inseriu na incessante discussão sobre os rumos que tomaria a universidade (FERNANDES e GOMES.2013. P. 40).

Em 1989, foi criado o Centro de Educação Aberta Continuada a Distância, hoje CEAD, durante a gestão do reitor Cristovam Buarque, “com o objetivo de dar continuidade a uma política de oferta de cursos de extensão a distância da qual a UnB é considerada pioneira” (FERNANDES e GOMES, 2013, p. 41). A partir de então, o CEAD se consolidou como centro fomentador de cursos de extensão a distância.

Sua primeira realização foi a edição do curso com material denominado “Constituição e constituinte: todos somos constituintes” que abordava a questão mais debatida na época, a redemocratização do Brasil e sua nova Constituição. O material seguia as temáticas das comissões que formavam o conjunto da Assembleia Constituinte. José Geraldo de Sousa Júnior explica que o material “deu a convicção de que era um programa acadêmico para produzir textos ligados à realidade brasileira, e não apenas de ilustração de erudição” (FERNANDES e GOMES, 2013, p. 45).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 e a grande repercussão que teve o curso fez com que muitas/os operadoras/es do Direito que dele participaram demandassem da UnB outros cursos que dariam continuidade a esse primeiro, no sentido de abordar a base teórica dos novos direitos constitucionais dos grupos minoritários que até então tinham sua cidadania negada.

Daí nasceu a série do “Direito Achado na Rua” como curso a distância com o objetivo de, segundo José Geraldo de Sousa Júnior:

Abordar uma visão de Direito que não fosse redutora e que, num contexto de muita transformação de valores, não ficasse vinculada a uma legislação herdada de um período autoritário, mas que pudesse perceber a emergência de novos direitos, que decorriam das imediações ativas do protagonismo social rebelde [...] (FERNANDES e GOMES, 2013, p. 46)

O sucesso do primeiro curso da linha foi tamanho que a Editora da UnB, em parceria com o CEAD, abriu a possibilidade de venda avulsa do material do curso. A partir de então, as demandas aumentaram. Hoje, a série O Direito Achado na Rua já conta com mais de cinco volumes como material impresso em forma de livro de Introdução Crítica e em forma de curso a distância oferecido pelo CEAD.

Depois dos anos iniciais da formalização do CEAD, logrou-se ultrapassar os limites do material impresso com a chegada da Internet na universidade.

A Professora Doutora Raquel Moraes explica que a radio, a televisão e a internet foram tecnologias importantíssimas para o desenvolvimento da educação a distância, pois foi a partir desse momento que foram ultrapassados os limites da necessidade do material impresso.

Além disso, tempo e espaço são dois conceitos que são significativamente relativizados à medida que os avanços tecnológicos possibilitam formas alternativas de comunicação. Mas foi a partir da difusão da Internet que a educação na modalidade a distância se potencializa.

De fato, a rede internacional de computadores, mais conhecida como “internet”, criou uma nova concepção de espaço que, agora, não é mais necessariamente ligado ao âmbito geográfico. A internet contribuiu de maneira tal para o empoderamento das/os sujeitas/os que o sistema educacional não poderia ficar fora disso.

Nas palavras de FERNANDES e GOMES:

[...] o uso dessas tecnologias e o acesso a redes alteram a forma como a sociedade se relaciona com o conhecimento: deixa de existir um tempo e um lugar específico para que neles ocorra o processo de aprendizagem; é o aqui e o agora do sujeito epistêmico, contribuindo para a tal almejada autonomia do aluno no processo e ensino-aprendizagem (FERNANDES e GOMES.2013. P. 49).

Nesse sentido, MOTA (2015) afirma que essa modalidade de educação é mais personalizada, pois permite aos sujeitos envolvidos escolher a melhor forma de ensinar e aprender, “além de privilegiar a permuta de conhecimentos em rede e, com isso, tornar fecundo

o campo para o surgimento de comunidades de aprendizagem”. Além disso, acrescenta o autor que o tempo despendido para executar tarefas é menor e otimizado, sem contar com o acesso a acervos bibliográficos e de produção cultural humana *on line*.

Mais tarde, em 1996, foi editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) considerada outro marco importante porque abriu espaço para a modalidade a distância de ensino conquistar credibilidade. Ainda assim, o projeto foi pouco ousado em relação a experiência avançada de outros países. FERNANDES e GOMES chamam a atenção para o fato de a lei não ter incluído no artigo que estabelece os ambientes de aprendizagem reconhecidos pelo governo federal, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) (FERNANDES e GOMES, 2013. P. 49).

GIOLO (2010) afirma que, em verdade, a Lei nº 9.394/96 foi mais favorável para a iniciativa privada do que para o desenvolvimento do ensino a distância em qualidade e democratização do acesso. É que a LDB enxugou currículos, permitindo a existência de cursos mais curtos e alinhados com demandas imediatas, tais como especialização. A lei também permitiu a expansão ainda maior da iniciativa privada na oferta de cursos a distância, já que esta passou a existir e ser reconhecida institucional e formalmente. Assim, a estratégia perversa da conquista de mercado não poupou a educação a distância, que acabou virando seu instrumento de mercantilização da iniciativa privada.

Esse fator aliado ao grande boom da década de 1990 de incentivo a parcerias público-privadas gerou duas consequências drásticas para a modalidade do ensino a distância na universidade.

A primeira é que aumentaram os cursos superiores oferecidos na modalidade a distância pela iniciativa privada com baixíssima qualidade. Isso ocorreu porque o foco se deslocou com a preocupação da democratização do ensino para a apropriação do mercado da educação no intuito de gerar lucros, incentivar a concorrência e gerar mão de obra barata pouco qualificada (GIOLO, 2010).

A segunda foi a entrada massiva de capital privado nas universidades públicas, submetendo-as à gerência da própria iniciativa privada. Neste sentido, COSTA, FONSCECA e NARDI explicam:

[...] há uma crescente mercantilização do ensino através da privatização e de pressões para que Universidades Públicas se aproximem da iniciativa privada buscando complementar seus orçamentos (COSTA; FONSCECA e NARDI, 2015. P. 145/146).

Tal conjuntura afasta da educação, considerada de forma ampla, seu papel emancipatório, de formação profissional e ética. Além disso, é afastado da universidade seu papel social de construir um projeto de sociedade mais justa e solidária. Por esses motivos e outros, apesar de a educação a distância ser apenas mais uma modalidade de educação e possuir o mesmo valor que a educação presencial, ainda persistem opiniões, inclusive estatais, no sentido de que a distância é um empecilho para a qualidade do aprendizado (PALHARES, 2015).

É em contrapartida a essa conjuntura que o CEAD é um diferencial na história da educação a distância no Brasil. A sua não institucionalização formal e sua exclusividade com a extensão foram escolhas políticas visando subverter a lógica de mercado para devolver ao ensino na modalidade a distância seu verdadeiro objetivo que é o de democratização do acesso à educação de qualidade.

Nessa perspectiva, o CEAD se consolidou como um poderoso instrumento na difusão do conhecimento, “buscando superar obstáculos de distância física e temporal por meio das mais variadas ferramentas de interatividade” (PULINO FILHO, 2011, p. 23).

O objetivo é fazer o conhecimento acadêmico chegar onde ele não chegaria pela noção tradicional de tempo e espaço – presente e presença – a fim de contribuir para a emancipação da/o cidadã/o a partir da democratização do conhecimento científico e a consequente redução da desigualdade educacional e social do Brasil.

Vale ressaltar que os cursos oferecidos pelo CEAD são desenvolvidos em consonância com o papel social da universidade. FERNANDES e GOMES explicam que:

Em consequência dessa outra temporalidade que os ambientes virtuais de aprendizagem podem instaurar, temos a possibilidade de realizarmos uma aprendizagem efetivamente cooperativa, colaborativa e não competitiva, em que o conhecimento compartilhado não diminui, mas atua num crescendo no qual os alunos podem contribuir efetivamente com o conhecimento e com as experiências que eles já trazem. (FERNANDES e GOMES, 2013. P. 52).

Além disso, os cursos também alcançam os requisitos de qualidade do ensino superior. O Professor José Geraldo de Sousa Júnior explica que a educação a distância tem a característica de produção e execução coletiva, o que propicia o acompanhamento do processo pedagógico de maneira mais pontual. Tal fato concorre “para a diminuição do isolamento no

qual os atores educacionais por muitas vezes se encontram” (FERNANDES e GOMES, 2013. P. 50).

O curso “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” acompanha toda essa bagagem construída pelo CEAD e vem “reunir em um mesmo espaço, sem a obrigação da presença física, interlocutoras e interlocutores de perfis econômico, social e cultural diferentes, mas que possuem o mesmo objetivo: organizar as mulheres e a sociedade na luta contra as diversas formas de violência e discriminação de gênero” (PULINO FILHO, 2011, p. 23).

1.1.3 O Direito Achado na Rua

O curso “Introdução crítica ao Direito das Mulheres” é uma edição da série “O Direito Achado na Rua” de curso a distância, oferecido pelo CEAD/UnB e pelo Núcleo de Estudos pela Paz e Direitos Humanos – NEP.

Conforme relatado anteriormente, a série nasceu da primeira experiência do CEAD no curso “Constituição e Constituinte: todos somos constituintes” e foi se desenvolvendo ao longo dos anos até os dias atuais.

Para melhor entender os objetivos e a ideologia da série, é necessário aprofundar os estudos sobre a história do Direito Achado na Rua consolidado como pensamento epistemológico crítico do Direito. E, a partir daí, será possível compreender como se insere o curso “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” na luta por um direito emancipatório e libertador.

Podemos considerar o primeiro curso da série, realizado em 1987, e a constituição, no mesmo ano, do grupo de pesquisa “O Direito Achado na Rua”, coordenado pelos professores José Geraldo de Sousa Júnior e Alexandre Bernardino Costa, como o marco temporal para o nascimento do Direito Achado na Rua como nova epistemologia de democratização do que vem a ser o Direito (ACYPRESTE; BELLODULTRA; e FERREIRA, 2015, p. 110).

No Brasil, a luta pela liberdade de expressão política que ganhou forças depois da ditadura civil-militar iniciada em 1964 estimulou o desenvolvimento de novas epistemologias sobre o Direito (ACYPRESTE; BELLODULTRA; e FERREIRA, 2015, p. 102).

A década de 60, então marcada pela crise epistemológica jurídica, deu origem a diversas correntes críticas de pensamento que, apesar de manter cada uma sua particularidade, convergiam todas para a noção de pluralismo político, na medida em que negam o Estado como único centro de poder político capaz de dizer o direito.

Nas palavras de Sousa Junior:

No final dos anos 1960, a crise de paradigmas de conhecimento e de ação humana projetadas no mundo abriu, no campo jurídico, o mesmo debate crítico que se tratava nos demais âmbitos sociais e teóricos. Sob o enfoque da crítica, portanto, e ao impulso de uma conjuntura política complexa em sua adversidade, notadamente no contexto social da realidade latino-americana, o pensamento jurídico ocidental buscou reorientar-se paradigmaticamente, rejeitando a matriz positivista de redução da complexidade ao formalismo legalista e de deslocamento dos pressupostos éticos que fundam uma normatividade legítima (SOUSA JUNIOR, 2011, p. 45).

Destacam-se duas experiências práticas e teóricas contemporâneas ao Direito Achado na Rua.

A primeira corrente é o Direito Alternativo, marcada pela concepção de que podem existir vários direitos, desde que sigam preceitos plurais e democráticos.

O Direito Alternativo teve seu marco institucional inicial na criação, em 1980, da disciplina denominada Direito Alternativo na Escola de Magistratura do Rio Grande do Sul, coordenada por Amilton Bueno do Carvalho. Paulatinamente, alguns tribunais começaram a adotar a prática proposta pelo Direito Alternativo em três principais dimensões.

A primeira delas é o "Uso Alternativo do Direito", que significava a interpretação e uso das lacunas emergentes das contradições do direito estatal. A segunda era marcada pelo "Positivismo de Combate", que buscava utilizar o direito positivo como arma de combate, concentrando-se no que está na lei. E, por último, o "Direito Alternativo em Sentido Estrito", que seria o direito paralelo, emergente, insurgente, não oficial, que coexiste com o estatal (ACYPRESTE; BELLODULTRA; e FERREIRA, 2015, p. 110).

Essa corrente marcou a queda concreta do mito da neutralidade da lei e consequentemente da ideia de que a democracia real depende do fortalecimento do aparato formal de criação de leis e controle pelo Estado (ACYPRESTE; BELLODULTRA; e FERREIRA, 2015, p. 103).

A segunda formulação epistemológica, também surgida nos anos de 1980, foi o "Direito Insurgente", tendo o advogado popular Miguel Pressburguer como seu principal precursor.

Primeiramente, o Direito Insurgente marcava a busca pela elucidação sobre o caráter dominador e opressor do direito positivado, adotando a posição de luta por uma concepção do direito que se baseasse na vontade libertada das pessoas e grupos. Em segundo lugar, a corrente se apoiava na ideia de que o direito codificado não pode abarcar somente o

direito das classes dominante, mas deve também refletir o direito dos grupos de sofrerem opressão. Assim, consolidava-se a concepção de um Novo Direito, criado a partir das demandas populares das classes oprimidas, ainda que essas normas não estejam inseridas nas leis vigentes. Por fim, O Direito Insurgente entendia a advocacia dos movimentos populares como um instrumento de abertura dessa nova concepção de direito para as leis e para o Poder Judiciário.

Essa corrente de pensamento jurídico marcou o rompimento com a ideologia classista no pensamento da epistemologia jurídica. O Direito Insurgente era contra a ordem burguesa (ACYPRESTE; BELLODULTRA; e FERREIRA, 2015, p. 104).

Esses e outros diversos grupos surgidos da crise epistemológica dos anos 60 pensavam o direito criticamente, mas não lograram romper completamente com as teorias jurídicas tradicionais: o jusnaturalismo e o positivismo. Explica Sousa Junior que essas correntes do pluralismo jurídico

[..] convocavam em manifesto a reinserção do direito na política, impulsionados por um protagonismo que derivava em geral da crítica marxista a uma atitude militante, sob a perspectiva ora de um “jusnaturalismo de combate”, ora de um “positivismo ético” (SOUSA JUNIOR, 2011, p. 187).

É justamente nesse sentido que o Direito Achado na Rua aparece como uma inovação revolucionária, uma vez que rompeu rigorosamente com as teorias tradicionais², indo além e sendo ainda mais subversivo que seus contemporâneos.

Vale citar PRATES, BELLODULTRA, FERREIRA e ACYPRESTE:

A dimensão pluralista em que está inserido o sentido do Direito passa a ser campo de transformação paradigmática, seja pelo reconhecimento da multiplicidade das pessoas a que se destina e a quem deve servir, pela variedade de suas fontes (que indicam conteúdos diversos) e pelos modos diferentes de legitimar os saberes e os conhecimentos (ACYPRESTE; BELLODULTRA; e FERREIRA, 2015, p. 110).

O Direito Achado na Rua, inserido na perspectiva do pluralismo jurídico, nega a produção do Estado como única fonte de direito e se propõe a repensar e reconhecer outras manifestações normativas informais advindas da mobilização política da organização social na luta por liberdade.

² Esse assunto será abordado mais profundamente no Capítulo 3, no item 3.3.2.

O professor Roberto Lyra Filho, teorizador da linha de pensamento denominada Direito Achado na Rua, em seu livro “O que é direito?”, nos ensina que aquilo que identificamos dentro do Estado como estruturas normativas que servem à dominação e ao controle social não devem ser denominadas como Direito. Muito pelo contrário, o direito não se resume às leis estatais, mas é fruto das reivindicações sociais por liberdade dos seres humanos que foram coisificados em um contexto de opressão (CORREIA; FONSECA; e PARLATO, 2012).

Nessa perspectiva, o Direito transborda as barreiras da lei para abarcar a luta pela liberdade contra as opressões que se realiza no espaço público, simbolizado pela palavra “rua”, como autêntico palco da organização social e política. O Estado deixa, portanto, de ser o único lócus de produção do direito e abre espaço de participação na sua construção, na medida em que quebra com a noção de que as pessoas só podem ocupar a posição de aceitação passiva e obediente em relação ao Direito. Os indivíduos se descobrem agentes políticos também capazes e responsáveis pela transformação social em busca da liberdade.

É na década de 1990 que se começa a perceber com mais nitidez o Direito Achado na Rua como uma linha de pensamento jurídico de natureza crítica. Ainda não consolidada, de certo, mas em processo de construção (ACYPRESTE; BELLODULTRA; e FERREIRA, 2015, p. 120). Nesse sentido, podemos destacar a publicação de livros, artigos, monografias e dissertações sobre o tema e a apropriação da nova epistemologia por docentes e operadoras/es do direito.

Mas, apesar de termos considerado o primeiro curso da série “O Direito Achado na Rua” e a constituição do grupo de pesquisa na Universidade de Brasília, ambos em 1987, como o marco temporal inicial da consolidação dessa corrente crítica de pensamento jurídico, ela acabou se desenvolvendo não só no sentido de criar uma nova concepção do direito, mas também na ideia de repensar e recriar o ensino jurídico, adotando estratégias pedagógicas e opções metodológicas rumo à desnaturalização da educação conservadora-domesticadora (CORREIA; CONCEIÇÃO; MEDEIROS; PAULA; e RODRIGUES, 2015, p. 153).

De fato, Sousa Junior aponta que o pensamento jurídico crítico que estava ganhando força se desmembrava em dois importantes aspectos. O primeiro deles refere-se à questão da abertura do acesso à justiça, representado por novas sociabilidades e novos direitos. O segundo dizia respeito ao tema do ensino jurídico, apoiando-se na refundamentação científica e dos paradigmas, de modo a reorientar a cultura jurídica de formação e de determinação social da prática (CORREIA; CONCEIÇÃO; MEDEIROS; PAULA; e RODRIGUES, 2015, p. 130).

Sobre o desenvolvimento do Direito Achado na Rua no ensino jurídico, podemos destacar algumas importantes conquistas da sua caminhada.

No âmbito do ensino acadêmico institucionalizado, destaca-se a disciplina Prática e Atualização do Direito 1, oferecida pela Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, da qual participam estudantes da Graduação e da Pós Graduação. Ainda, o grupo de pesquisa teve a iniciativa da criação do Núcleo de Prática Jurídica da Universidade de Brasília (NPJ-UnB) e do Escritório de Direitos Humanos e Cidadania.

O Direito Achado na Rua também tem íntima ligação com a experiência de prática jurídica e assessoria cidadã. Nesse contexto, foi muito marcante o acompanhamento da formação de Telebrasilândia na década de 1990. Na oportunidade, as/os estudantes atuaram na comunidade a partir de uma compreensão ampla do Direito no intuito de beneficiar inúmeras famílias com a regularização de suas propriedades.

O Direito achado na Rua também participou da Rede de Defesa dos Direitos Humanos em Ceilândia que, em 1997, cuidou de realizar um banco de dados depois do esforço de mapear as organizações civis e estatais da cidade.

Quanto a projetos de extensão, destacam-se duas experiências extensionistas: as Promotoras Legais Populares do Distrito Federal e a Assessoria Jurídica Popular - AJUP Roberto Lyra Filho.

Além disso, a série de ensino a distância “O Direito Achado na Rua” deu continuidade paralelamente à construção da coleção do livro “Introdução Crítica”.

O curso e a coleção literária nasceram a partir do anseio de advogados e advogadas populares que atuavam junto a movimentos sociais e centros de defesa pelos direitos humanos de refletir a “práxis social constituída na experiência comum de luta por justiça e por direitos” (SOUSA JUNIOR, 1993, p. 5).

A coleção já produziu mais de cinco volumes abordando de forma crítica diversos temas do direito, assumindo-o como expressão de liberdade de todas as formas de opressão, com base na teoria concebida pelo Professor Roberto Lyra Filho.

Ademais, a coleção, ao mesmo passo que a série do curso a distância, busca a construção dialógica e interdisciplinar do saber jurídico agregado ao popular, de maneira que a o fenômeno jurídico seja uma expressão legítima da práxis social de luta por direitos. Assim, Sousa Junior afirma que em todos os volumes:

[...] está a marca própria da concepção teórica que os conjuga: a perspectiva de direito como produto de articulações da própria sociedade, em especial dos movimentos sociais, na sua atuação para a superação de uma realidade injusta que nega aos indivíduos a sua plena realização. A cidadania teria o espaço público, a rua, como local privilegiado de seu exercício (SOUSA JUNIOR, 1993, p. 5).

Cada volume³ contou com a contribuição de professoras/es, estudantes e integrantes dos movimentos sociais com discussões e artigos sobre diversos aspectos da temática de cada obra.

O quinto volume nasceu da proposta de integrantes do projeto de Extensão de Ação Contínua da Universidade de Brasília (PEAC/UnB) “Direitos Humanos e Gênero: Promotoras Legais Populares”, apresentada e aprovada pelo Edital nº 05/2010 do Programa de Extensão Universitária do Ministério da Educação (PROEXT/MEC).

A ideia do livro surgiu de duas demandas que se complementam: (1) a necessidade de produção de material com textos escritos para as Promotoras Legais Populares; e (2) realizar o curso a distância para pessoas de todo o país nos moldes da série O Direito Achado na Rua.

É nesse contexto, portanto, que se insere o curso a distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres”, objeto do presente trabalho.

1.2. Uma bela parceria

O PEAC “Direitos Humanos e Gênero: Capacitação em Direito e Cidadania – Promotoras Legais Populares”, a série “O Direito Achado na Rua” e o CEAD estabeleceram uma parceria afim de convergirem seus objetivos no sentido de garantir à Universidade o exercício do seu papel social na construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática, a partir do empoderamento e emancipação de indivíduos/os conscientes da opressão de gênero e engajados na transformação social.

A interação entre os parceiros proporciona uma maior interdisciplinariedade a partir da conjugação de suas pautas, além de somar esforços no sentido de enfrentar o crescente número de mulheres vítimas de violência, aliado a dificuldade de acesso a informações essenciais para o combate a esse e outros tipos de violação aos Direitos Humanos.

O curso a distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” é o fruto da construção de longa data dessa bela parceria. O marco inicial dessa caminhada foi a edição do livro “O Direito Achado na Rua: Introdução Crítica ao Direito das Mulheres”.

Em 2011, o PEAC “Direitos Humanos e Gênero” logrou êxito no edital n. 05 PROEXT do Ministério da Educação (MEC). Em 2012, com a verba adquirida, foi lançado o

³ Os primeiros volumes da coleção abordaram os temas: Direito do Trabalho, Direito Agrário e Direito à Saúde.

livro “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres”, volume cinco da série O Direito Achado na Rua.

A construção do livro se deu com a participação de professoras/es, militantes e estudantes integrantes e colaboradoras da coordenação do curso presencial das PLPs e a partir do diálogo com os diversos projetos de Promotoras Legais Populares espalhados pelo país que também contribuíram com textos para o livro.

O livro possui artigos sobre os principais temas trabalhados na formação de mulheres no curso presencial de PLPs, dentre os quais as temáticas de violência, gênero, militância feminista e diversidade. A abordagem é problematizadora e reflexiva, redigida numa linguagem direta e acessível.

A ideia inicial era possibilitar o seu uso não somente no curso presencial, mas em curso a distância voltado para pessoas das mais diversas realidades que atuam no enfrentamento à violência contra a mulher.

Depois de concluída a edição do livro, o Núcleo de Estudos pela Paz e Direitos Humanos (NEP/CEAM) aprovou o curso a distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” que seria realizado com o material produzido. O NEP é uma unidade acadêmica da Universidade de Brasília que se propõe a produzir conhecimento novo sobre a paz e os direitos humanos, reunindo investigadoras/es de diferentes campos científicos, num esforço interdisciplinar. Suas atividades desdobram-se na realização de cursos de extensão, eventos e intercâmbio com centros congêneres⁴.

A oportunidade de execução do curso surgiu com a publicação do edital de chamada pública nº 002/2013 da Secretaria de Políticas para as Mulheres, da Presidência da República, em 01/03/2013.

O Projeto de Extensão de Ação Continuada (PEAC) “Direitos Humanos e Gênero: Promotoras Legais Populares” da Faculdade de Direito da UnB; o Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos (NEP/UnB) e o Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (CEAD/UnB) apresentaram para este edital o projeto do curso a distância.

A proposta foi inserida temática quatro (T4), referente ao “Apoio à Criação e ao Fortalecimento de Organismos de Promoção e Defesa dos Direitos da Mulher” e se encaixou no item de “Cursos de capacitação para gestores/as na temática de gênero”, na ideia de colocar estas/es gestoras/es em contato com os debates feitos dentro da sociedade civil e da

⁴ Informação extraída na página oficial da Universidade de Brasília <http://www.unb.br/unidades_academicas/nep>

universidade, por meio de instrumentos de diálogo presentes no espaço virtual de aprendizagem da Plataforma Moodle, possibilitando um espaço plural e democrático de reflexão acerca das políticas públicas de enfrentamento a violência contra a mulher.

O objetivo geral, de acordo com a Proposta Técnica foi traçado no sentido de:

[...] fortalecer as ações de enfrentamento a violência contra a mulher por meio do reconhecimento de condições culturais e sociais históricas presentes na sociedade brasileira que sustentam a manutenção deste tipo de violência. Ainda, [busca-se] o empoderamento de sujeitos que atuam neste enfrentamento por meio da realização de debate crítico acerca do Direito como instrumento de transformação (Proposta técnica do Curso a Distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres”).

O projeto foi então aprovado para ser realizado na modalidade a distância, desenvolvido em ambiente online criado na plataforma de aprendizagem Moodle, oferecido de forma gratuita para uma estimativa de 500 participantes e abrangência nacional.

A execução do projeto aprovado pela SPM/PR se iniciou outubro de 2014, com a seleção da Supervisora Pedagógica Aline Maia Nascimento.

A partir daí, decorreram quatro meses na elaboração do conteúdo programático do curso que, por sua vez, foi construído em reuniões semanais entre a supervisora pedagógica e as Promotoras Legais Populares que faziam parte da coordenação do curso presencial.

Em dezembro de 2014, foi lançado o edital para a seleção da equipe executora do projeto, voltado em especial para estudantes de graduação, pós-graduação e docentes da Universidade de Brasília que possuam experiência na temática de gênero. Na ocasião, foram selecionadas/os 14 tutoras/es: Aline Pereira da Costa, Ana Carolina Laureano Brandão, Ana Elisa Banhatta Correia, Bianca Aparecida dos Santos Caixeta, Cíntia Mara Dias Custódio, Diana Melo Pereira, Ingrid Gomes Martins, Júlia Freire de Alencastro, Juliana Barbosa da Costa, Marcelo Caetano da Costa Zoby, Priscila Francisco Pascoal, Raíssa Júnio Dourado, Rayane Noronha Oliveira e Sarah Karoline Faria Dantas.

Foram feitas duas formações obrigatórias para equipe pelas próprias entidades responsáveis por este projeto. A primeira se referiu à formação sobre os conceitos e conteúdos a serem trabalhados no curso a distância. A segunda se referiu às ferramentas da plataforma Moodle e sua metodologia.

As inscrições foram abertas ao público no período de 10 de dezembro de 2014 a 05 de janeiro de 2015. A plataforma do CEAD contabilizou aproximadamente 4.000 inscritas/os.

O curso iniciou oficialmente em 26 de janeiro de 2015 e encerrou em 24 de maio de 2015. Esses quatro meses de curso foram divididos em 14 módulos temáticos.

CAPÍTULO 2 A ESTRUTURA DO CURSO A DISTÂNCIA “INTRODUÇÃO CRÍTICA AO DIREITO DAS MULHERES”

2.1. Uma edição do curso das Promotoras Legais Populares a distância?

De acordo com a Cartilha de Promotoras Legais Populares, editada pelo Núcleo de Direitos da Mulher do Instituto Brasileiro de Advocacia Pública (1996), os principais objetivos almejados pelo projeto são:

- 1 - Criar nas mulheres uma consciência a respeito de seus direitos como pessoas e como mulheres de modo a transformá-las em sujeitos de direito.
- 2 - Desenvolver uma consciência crítica a respeito da legislação existente e dos mecanismos disponíveis para aplicá-la de maneira a combater o sexismo e o elitismo.
- 3 - Promover um processo de democratização do conhecimento jurídico e legal em particular o que é pertinente à condição feminina e às relações de gênero.
- 4 - Capacitar para o reconhecimento de direitos juridicamente assegurados, situações em que ocorram violações e dos mecanismos jurídicos de reparação.
- 5 - Criar condições para que as participantes possam orientar outras mulheres em defesa de seus direitos.
- 6 - Estimular as participantes para que multipliquem os conhecimentos conjuntamente produzidos, nos movimentos em que atuem.
- 7 - Possibilitar aos(as) educadores(as) que reflitam o ensino do direito sob uma perspectiva de gênero e de uma educação popular transformadora.
- 8 - Capacitar as participantes para que atuem na promoção e defesa de seus direitos junto ao Executivo, propondo e fiscalizando políticas públicas voltadas para equidade de gênero e de combate ao racismo.

Os objetivos principais traçados pelas PLPs deixam pairar uma forte semelhança com o curso à distância. De fato, ambos os PEACs “Direitos Humanos e Gênero: Promotoras Legais Populares” e “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” caminham rumo à construção de um modelo de sociedade mais justa e solidária, através da educação popular feminista.

No entanto, o curso a distância não pode ser considerado pura e simplesmente uma versão do curso das PLPs em modalidade a distância. Isso porque ambos diferem significativamente em sua estrutura, composição e, conseqüentemente, em seus objetivos específicos.

O projeto presencial das PLPs é uma ação afirmativa em gênero, de organização exclusiva de mulheres, e tem o objetivo de engajá-las na luta política coletiva por seus direitos a partir da construção da sororidade⁵. Já o curso a distância tem o objetivo de conscientizar homens e mulheres sobre a opressão de gênero no intuito de formar rede de multiplicadoras/es da emancipação das mulheres.

O curso presencial, enquanto ação afirmativa de gênero, nasce da consciência de que as mulheres sempre foram excluídas do espaço público de luta por direitos e, por isso, é necessário garantir espaços em que a voz feminina ganhe força afim de garantir o protagonismo das mulheres na sua própria emancipação.

De fato, ao longo da história fomos excluídas da construção da cidadania democrática. O espaço de construção dos direitos, o espaço público, nos era, e ainda é, um “espaço proibido”. Fomos ensinadas a ser passivas, a ocupar e cuidar do espaço privado, como se este fosse a razão de nossa existência, da nossa natureza.

Esse processo nos toma a nossa plena realização, na medida em que somos “alijadas/os dos espaços de fala e de construção do saber, é negado àquelas/es que pertencem a essas camadas a possibilidade de se existir e de se historicizar” (DUQUE et al. 2011, p. 46).

A partir do reconhecimento do contexto histórico de relações de poder desiguais entre homens e mulheres, o apelo feminista de emancipação não se restringe à ideia de justiça a partir da distribuição igual de bens materiais e imateriais. É preciso, sobretudo, repensar a estrutura de dominação e se atentar para os grupos sociais historicamente excluídos e oprimidos (NARDI; FONSECA; e COSTA, 2015, p. 151).

Assim, o curso presencial das PLPs surgiu a partir da necessidade de garantir às mulheres uma vantagem em relação à “discriminação histórica vivida que suprimiu delas a possibilidade de participação política na construção de direitos que sirvam a sua emancipação” (COSTA, 2010, p. 10).

Nessa perspectiva, o curso das PLPs presenciais se apresenta como uma ação afirmativa em gênero, pois se apoia na ideia de abrir esse espaço que há tanto foi retirado das mulheres, para que elas se descubram sujeitas dotadas de um saber importante e se sitam empoderadas para seguirem na organização pela sua libertação e de sua coletividade.

⁵ Sororidade é o pacto entre as mulheres que são reconhecidas irmãs, sendo uma dimensão ética, política e prática do feminismo contemporâneo. Diz respeito à solidariedade entre as mulheres. Pode-se dizer que é o feminino da palavra “fraternidade”.

Daí se depreende o objetivo principal do curso: de que mulheres de diferentes contextos sócio-culturais se sintam empoderadas para exercer seus direitos enquanto cidadãs, tornando-se mais críticas para práticas sexistas e de violações de direitos em geral, e que possam multiplicar esse conhecimento em sua comunidade através da luta política organizada coletivamente. A ideia é que as mulheres se descubram como sujeitos de direitos, agentes políticas e dotadas de capacidade de transformação social e prossigam na militância feminista.

Os principais objetivos do projeto de curso presencial são:

1. Capacitação e empoderamento das mulheres para que se fortaleçam na luta por seus direitos e que multipliquem esse conhecimento como lideranças em suas comunidades
2. Formação de profissionais cidadãs que tenham um olhar diferenciado sobre as questões de gênero em sua área de conhecimento. (DUQUE et al., 2011, p. 46).

Segundo NARDI, FONSCECA e COSTA, a pretensão do curso das PLPs é que “as mulheres ali formadas se organizem coletivamente dando continuidade aos movimentos históricos feministas” (NARDI; FONSECA; e COSTA, 2015, p. 160). A coordenação abre sempre o chamado para que elas integrem o Fórum de Promotoras Legais Populares do Distrito Federal – Fórum PLPs/DF, que existe desde 2008 e se propõe a ser um espaço de organização e mobilização política das mulheres já formadas enquanto Promotoras Legais Populares.

Já o curso a distância aqui analisado é um curso que versa sobre gênero e feminismo, mas é misto, ou seja, temos mulheres e homens tanto na coordenação e tutoria do projeto, quanto enquanto estudantes. Seu objetivo é, portanto, fortalecer as ações de enfrentamento à violência contra as mulheres, por meio da conscientização coletiva sobre as condições históricas, sociais e culturais que sustentam e mantêm a violência de gênero.

Assim, o curso a distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” não pode ser considerado uma ação afirmativa em gênero. É que este atua na busca pelo reconhecimento da opressão de gênero e na construção de um modelo de sociedade baseado na igualdade entre homens e mulheres. Em contrapartida, a ação afirmativa em gênero, que se encontra na interseção entre reconhecimento e redistribuição sobre a participação ativa das mulheres na luta por seus direitos, pretende introduzir as mulheres à luta feminista enquanto organização social.

Desta forma, enquanto o curso PLPs é voltado para a formação de líderes comunitárias capazes de empenhar-se na luta contra a violência de gênero em suas comunidades, o curso a distância procura desconstruir as bases sólidas da opressão de gênero

para que cada estudante, na sua atuação profissional ou particular, tome posições de enfrentamento a todo e qualquer tipo de violência contra as mulheres.

Essa diferença é tão importante que vai definir o público envolvido em cada curso e a metodologia aplicada.

O curso presencial é composto única e exclusivamente por mulheres, tanto na coordenação, quanto no curso. É um espaço auto-organizado por mulheres, justamente no objetivo de abrir espaço de participação que a elas tem sido historicamente retirado.

A metodologia se baseia na educação popular jurídica e feminista que propicia a construção do sentimento de solidariedade e empatia entre as mulheres e do engajamento político na luta feminista. Para isso, é essencial que elas se conheçam e criem vínculos; que elas se descubram em processos de opressão semelhantes; e vejam a própria emancipação interligada com a emancipação coletiva de suas companheiras.

Nessa perspectiva, o curso presencial lança mão de instrumentos que a experiência mostrou ser eficazes, como o momento do lanche e as oficinas com pacto de segredo.

O lanche acontece no meio das oficinas, no horário do intervalo. É a ocasião em que as mulheres conversam sobre seus problemas pessoais, suas alegrias, seus casamentos, trabalhos, filhas e filhos; ou seja, é um momento crucial em que as mulheres criam o vínculo afetivo de amizade.

Outro instrumento eficaz são as rodas de conversa em que é feito o pacto de segredo. Nessas ocasiões acorda-se que tudo que for falado na oficina ficará entre as mulheres que dela participaram. Essas oficinas são aquelas em que é dado espaço para que as mulheres falem de suas vidas privadas sem medo, abordando assuntos tabus, que geram constrangimento ou dor. São normalmente as oficinas sobre sexualidade, aborto e violência doméstica.

Nessas ocasiões, as mulheres se veem em situações semelhantes ou se sensibilizam com a situação da companheira e a partir daí criam entre elas uma força de solidariedade, em que uma apoia a outra – dentro do curso – e as outras – para além dos muros do NPJ.

Claudia Korol discorre sobre a importância do carinho como método de educação popular feminista. Segundo a autora esse sentimento nasce a partir do encontro de histórias entre as mulheres e se torna um combustível para a luta coletiva e política feminista. Em suas palavras:

[...] o abraço e o carinho, o reconhecermos em uma olhada, o sentirmos na pele, produzem possibilidades de “conhecimento” tanto ou mais férteis que outras formas de comunicação [...] me refiro ao carinho e ao abraço que nascem no momento exato do encontro das histórias de

opressões que nos identificam. O carinho e o abraço que formam parte de uma ética feminista de acompanhamento, do caminhar lado a lado, de transitar as dores e nos fazer cúmplices dos nossos desejos (KOROL, 2007, p. 20).

Diferentemente do curso presencial, o curso a distância é misto. Ou seja, o projeto conta com a participação de homens e mulheres tanto na organização e tutoria quanto enquanto estudantes. Este é justamente o diferencial da metodologia de abordagem da temática de gênero. Foi preciso pensar em como abordar o feminismo dentro de um espaço misto.

Na educação popular feminista mista é preciso tomar muito cuidado com os espaços de fala para que as vozes masculinas não se sobreponham e subordinem às femininas. Tampouco pode acontecer a predominância da palavra masculina para que todas/os se sintam à vontade para se expressar. Diana Maffia orienta para que a educação mista revise a noção de poder “para não permanecermos somente em campos que contemplem quem está no alto e quem está abaixo, poderíamos pensar em outras estratégias em conjunto” (MAFFIA, 2007, p. 42), uma vez que existem outras posições a não ser essas de cima e de baixo.

Nessa perspectiva, o curso a distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” contou com ferramentas de interação entre todas/os as/os cursistas para troca de experiência sobre o conteúdo dos módulos. Essa ferramenta foi o fórum de debate. Sua peculiaridade é que o espaço era livre para a manifestação de todas as pessoas, tanto para responder à discussão proposta quanto para responder às/aos colegas. Sua principal característica era a horizontalidade de manifestações.

Além disso, nos fóruns de debate não era abordada a vida privada das cursistas como acontece no curso presencial quando há relatos e desabafos. A ideia era que a interação entre as mulheres e os homens no fórum possibilitasse a elucidação de todas/os sobre a opressão de gênero, para que todos/as se sentissem solidários e, ao final do curso, dispostas/os e capazes a transformar suas práticas políticas e seus hábitos particulares rumo à libertação de todas as formas de opressão de gênero.

Nesse sentido, Diana Maffia reflete sobre os resultados buscados na educação mista. A autora afirma que é importante que as mulheres e os homens saiam dali sendo pessoas diferentes, pessoas que não vão concordar com violências sexuais, nem humilhação das mulheres, nem as subvalorizar, nem as paternalizar como se fossem seres incapazes de escolhas, nem as educar de forma diferente sendo filhas ou alunas – “coisas elementais as quais devemos ter atenção todos os dias em todas as horas” (MAFFIA, 2007, p. 59).

Em suma, embora ambos os cursos sejam espaços de formação de agentes multiplicadoras/es do enfrentamento à violência de gênero, mantêm cada um sua peculiaridade. Enquanto o curso de PLPs presencial é uma ação afirmativa em gênero e um espaço exclusivo de auto-organização das mulheres, o curso a distância é um espaço misto de formação de indivíduos/os conscientes da opressão histórica e social advinda do machismo e patriarcado.

2.2 Objetivos e metas

O principal objetivo do curso a distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” foi traçado no sentido de dar amplitude nacional à experiência do projeto PLPs, ainda que não tenha a pretensão de ser o próprio curso das PLPs na modalidade a distância.

Se, metaforicamente, no curso presencial dá-se voz às mulheres, no curso a distância o objetivo é que as pessoas aprendam a não retirar a voz das mulheres daqui para frente – ou seja, concluam o curso com a consciência de que vivemos em uma sociedade opressora e atuem no sentido de libertá-la e não reproduzi-la.

Na modalidade a distância, o curso possibilita trabalhar virtualmente a discussão sobre formas alternativas de enfrentamento a violência contra as mulheres com pessoas que se encontram nos mais variados estados do Brasil e que, portanto, vivem realidades diferentes sobre o assunto.

A proposta prevê a inscrição de cerca de 500 pessoas espalhadas pelo país. O público alvo, embora tenha sido traçado inicialmente como estudantes, profissionais, gestoras/es públicos e militantes de movimentos sociais que atuam no enfrentamento contra a mulher, as inscrições foram abertas ao público em geral, sem qualquer restrição ou exigência educacional. Essa decisão foi tomada para que todas as vagas disponíveis fossem ocupadas.

De acordo com a Proposta Técnica do projeto, os objetivos específicos do curso são:

- Fortalecer as ações de enfrentamento à violência contra as mulheres por meio de reconhecimento de condições culturais e sociais históricas presentes na sociedade brasileira que sustentam a manutenção deste tipo de violência.
- Empoderamento de sujeitos que atuam neste enfrentamento por meio da realização de um debate crítico acerca do Direito como instrumento de transformação.
- Formação crítica sobre o direito das mulheres.

Além destes, a Proposta técnica também traçou impactos que se espera alcançar em relação às/aos estudantes e tutoras/es. São eles:

- Atuem como multiplicadoras/es dos conhecimentos trabalhados no curso;
- Inserir na prática cotidiana os conhecimentos construídos com o curso, em especial, na elaboração de políticas públicas; na orientação e atendimento de mulheres vítimas de violência;
- Atuar de forma crítica e fiscalizadora frente aos órgãos públicos de saúde, de segurança e do Poder Judiciário, responsáveis pelo cuidado, segurança e garantia de justiça nos casos de violência contra a mulher, deste modo, contribuindo para uma melhor atuação destes órgãos.

Para tanto, o curso se apoia em três principais pilares: a educação popular, o Direito Achado na Rua e o Feminismo Crítico.

A educação popular é um método educacional apresentado como um espaço de construção de conhecimento que possibilita a conscientização, a socialização, a emancipação e a valorização, não apenas do saber técnico-jurídico ou acadêmico, mas ainda dos saberes populares advindos da experiência e da vida cotidiana.

O Direito Achado na Rua é a teoria que discute o Direito de forma crítica e almeja construir um conhecimento jurídico de forma democrática, em que as/os indivíduos/os envolvidas/os se vejam como sujeitas/os.

Essa linha de pensamento acredita que a organização social é um espaço de construção do Direito através do método democrático de horizontalidade, na medida em que se apresenta como movimentação política de luta e conquista por direitos – é onde se faz o direito. O curso se propõe a ser mais um desses espaços.

Nesse sentido, o Direito emana da organização social pela liberdade, na qual se dá a formação de sociabilidade e se promove a conscientização de novos agentes promotoras da cidadania e da democracia.

O Feminismo Crítico agrega o valor da luta das mulheres contra o patriarcado e o machismo às duas outras vertentes do projeto. As reivindicações feministas congregam um projeto coletivo de luta pela liberdade e justiça que molda os direitos das mulheres, ainda que não estejam estes refletidos na ordem jurídica vigente.

A partir da conjugação dessas três linhas de pensamento é que o curso a distância pretende gerar o empoderamento de indivíduos/os para que se descubram dotadas/os de um saber próprio indispensável para a transformação da ordem normativa machista e patriarcal, a que elas/es se encontram submetidas/os enquanto cidadãs e cidadãos, mas que não veem suas realidades refletidas.

2.3 Metodologia do curso

O Curso “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” foi realizado por meio de Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA), desenvolvido pela plataforma Moodle criada pelo CEAD. A plataforma dispunha de importantes ferramentas de comunicação. Tais ferramentas, segundo o Guia do Estudante:

[...] possibilita[vam] discussões e interações e a socialização dos saberes [...] que possibilitam um diálogo diferenciado entre os profissionais envolvidos, incentivando reflexões teóricas e práticas e proporcionando possibilidades de novos direcionamentos e mudanças nas práticas pedagógicas (Guia do Estudante, p. 9).

As ferramentas de comunicação eram: os fóruns de discussão, os fóruns de dúvida, os fóruns de notícia e o “Mensageiro”, além dos comentários deixados pelas/os tutoras/es no bloco de notas de cada estudante.

Cada Módulo teve duração de uma semana e contava com leituras obrigatórias e complementares, discussão no fórum e entrega de atividade escrita.

O primeiro módulo foi destinado à ambientação das/os estudantes. A intenção era familiarizar as/os inscricas/os na utilização dos instrumentos da plataforma. O fórum foi destinado à apresentação de cada pessoa, mas acabou servindo também para discussão sobre a primeira leitura obrigatória que abordou o tema da linguagem inclusiva.

O segundo Módulo abordou o tema da “Educação como troca de saberes”. As leituras obrigatórias versaram sobre o método de educação popular de Paulo Freire e a experiência de educação jurídica popular e feminista levada a cabo pelo projeto Promotoras Legais Populares do Distrito Federal.

O terceiro Módulo tratou dos “Fundamentos Sociopolíticos das lutas das mulheres”. Nesse módulo foram introduzidos conceitos importantes, tais como “gênero” e “sexo”, além da história do feminismo no Brasil em sua diversidade de pautas.

O quarto módulo cuidou de introduzir as bases teóricas e as experiências práticas do Direito Achado na Rua.

Esses quatro primeiros módulos formaram a base para a continuação do curso. Isso porque os temas abordados são transversais a todo o conteúdo dos módulos seguintes.

O Módulo 5 tratou do tema “Estado Democrático e Laicidade”, no qual foram abordados dois principais temas: a diversidade religiosa e a laicidade do Estado Democrático de Direito.

O Módulo 6, intitulado “Não sou eu uma mulher?”, abordou a diversidade sexual e introduziu a discussão do transfeminismo.

O Módulo 7 e 8 foram dois blocos do grande tema “Saúde das mulheres”. Aqui foram tratados os temas sobre direitos sexuais e reprodutivos e o atendimento de saúde às mulheres considerando-as em sua diversidade – jovens, adultas, indígenas, idosas, com deficiência.

Os Módulos seguintes abordaram o tema da violência doméstica e familiar contra as mulheres. Primeiramente, trabalhou-se a definição de violência contra a mulher. Depois, tratou-se dos métodos e instrumentos de enfrentamento a esse tipo de violência. Inclusive, todo o módulo 11 foi dedicado à aplicabilidade da Lei Maria da Penha.

Por fim, o Módulo 12 discutiu o “Estado punitivo e as controvérsias feministas”. O debate girou em torno de duas questões relevantes: (1) a situação em que vivem as mulheres encarceradas; e (2) a efetividade do encarceramento de agressores no enfrentamento à violência contra as mulheres.

O Módulo 13 foi destinado à preparação do projeto de fim de curso sobre enfrentamento à violência contra a mulher. Para dar apoio e auxílio às/aos estudantes, a leitura obrigatória versou sobre a experiência das Promotoras Legais Populares no Brasil.

Finalmente, o Módulo 14 foi dedicado à elaboração e entrega dos Trabalhos Finais que consistiam em projetos de intervenção com a temática de enfrentamento à violência contra as mulheres a serem realizados na comunidade de cada cursista.

2.4. Demos conta do recado?

Traçados os objetivos e metas que pretendíamos alcançar com a primeira edição do Curso a distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres”, resta-nos avaliar o êxito em alcançar as expectativas.

O presente trabalho visa avaliar se o curso logrou êxito em transformar as/os sujeitas/os tornando-as/os críticas/os sobre a realidade social das mulheres afim de que atuem pela libertação da opressão de gênero e todas as suas formas de violência.

Para tanto, é preciso avaliar dois aspectos principais. O primeiro é se o curso logrou êxito, com o conteúdo e metodologia aplicados, em questionar e problematizar as práticas e

representações sociais que se manifestam na nossa sociedade e que são instrumentos da reprodução e manutenção da opressão de gênero. O segundo é se o curso transformou os hábitos e práticas das/os sujeitas/os para que se tornem agentes políticos na luta pela emancipação das mulheres e para que adotem posturas de enfrentamento e não manutenção e reprodução da opressão de gênero.

Para a realização da pesquisa, o presente trabalho lançou mão de duas ferramentas. A primeira foi a análise dos questionários aplicados às/aos estudantes pela plataforma do Moodle disponibilizada pelo CEAD/UnB. A segunda foi a análise dos Trabalhos Finais enviados pelas/os cursistas no último módulo do curso.

Ressalta-se que o recorte da pesquisa é a análise do conteúdo e de seus impactos sobre as/os cursistas, e não a avaliação sobre o desempenho e notas. Essa decisão foi tomada no sentido de superar o modelo de educação bancária que domestica e aliena, afastando as/os educandas/os do engajamento crítico e político na transformação social rumo à liberdade.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tratará de fazer uma avaliação quantitativa e qualitativa do conteúdo e dos impactos da primeira edição do Curso a Distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” afim de que sirva como ponto de partida no aprimoramento das práticas para as próximas edições do curso.

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA E BASES TEÓRICAS

3.1. Metodologia do Estudo de Caso

A pesquisa do presente trabalho consistiu na análise de dois objetos, quais sejam: os questionários aplicados às/aos cursistas e os Trabalhos Finais entregues no Módulo 14. Para tanto, lançou-se mão de metodologias distintas para cada etapa.

A primeira etapa da pesquisa foi a análise dos questionários aplicados pelo CEAD/UnB às/aos estudantes por meio da plataforma do curso. A metodologia utilizada foi a estatística descritiva. Foi feita a triagem das perguntas que tratavam especificamente sobre o conteúdo e os impactos do curso. Em seguida, foram elaborados gráficos e, por fim, foi redigido o relatório.

O relatório apresenta dados quantitativos sobre o conteúdo e os impactos do curso a partir da perspectiva das/os estudantes.

Mas, no intuito de avaliar mais profundamente os objetivos específicos do curso, o segundo capítulo deste trabalho abordará também a análise dos projetos de intervenção elaborados pelas/os cursistas como Trabalho Final. Para tanto, a metodologia empregada na segunda etapa da pesquisa foi a chamada “análise de discurso” aplicada em estudo de caso de fenômeno educativo.

O estudo de caso é uma estratégia metodológica de pesquisa empírica a ser aplicada em fato contemporâneo, em seu contexto temporal real, o que possibilita a explicação “de ligações causais e de situações singulares” (GOMES, 2008, p. 215).

Vale salientar que o estudo de caso tem ganhado prestígio em relação à pesquisa em ciências humanas, pelo fato dele permitir aprofundar na complexidade do fenômeno estudado de uma maneira tal que não seria possível com meras estatísticas e constatações empíricas. GOMES afirma, inclusive, que o estudo de caso “favorece uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando-se o seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos” (GOMES, 2008, p. 216).

A análise de discurso é o método da análise qualitativa elegido como mais adequado para o presente trabalho porque permite adentrar nas dimensões subjetivas da ação humana do fenômeno estudado.

O discurso, por si só, é de natureza tridimensional, abarcando a linguagem, a história e a ideologia. Sua produção acontece na história, por meio da linguagem, uma das

instâncias por onde a ideologia se materializa (CAREGNATO; MUTTI, 2006, apud. FISCHER e GODIM, 2009, p. 11).

O discurso é, portanto, o uso da linguagem em um contexto histórico e social, por meio do qual as pessoas se expressam e revelam como pensam e agem no mundo.

Nessa esteira FISCHER e GONDIM explicam que:

[...] o enunciador do discurso não é, portanto, somente um sujeito empírico, um sujeito da experiência e da existência individualizada no mundo, mas sim um sujeito discursivo, cuja história pessoal se insere na história social, ideologicamente marcada (FISCHER e GODIM, 2009, p. 12).

Por meio desse método se pretende desmascarar as contradições dialógicas, da reprodução sutil das opressões. Dessa forma, o que mais interessa é a compreensão do processo de produção do discurso analisado e não a interpretação das palavras ali contidas (CORTES, 1998, p. 37).

Ao longo da análise dos projetos de intervenção, será percorrido o “trajeto temático”, que consiste na apresentação de discursos representativos. Os discursos representativos são aqueles que apresentam homogeneidade de ocorrência e revelam uma ideologia de suporte (FISCHER e GODIM, 2009, p. 13).

3.2. O objeto

3.2.1. Os questionários

O objeto da primeira etapa da pesquisa foi o resultado dos questionários aplicados às/aos estudantes por meio da plataforma Moodle disponibilizada pelo CEAD/UnB.

A Proposta Técnica do Curso a Distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” já previa a avaliação do curso, uma vez que tendo um caráter diferenciado, o da modalidade a distância, as atividades devem ser acompanhadas e avaliadas em todos os seus aspectos de forma sistemática, contínua e abrangente.

De acordo com a Proposta, duas dimensões deviam ser contempladas na referida avaliação: (1) a que diz respeito à/ao estudante; e (2) a que se refere ao processo de capacitação como um todo, incluindo as/os profissionais que nele atuam.

A avaliação do processo de capacitação elegida foi a chamada “avaliação de reação”, aplicada em formato de questionário às/aos estudantes com questões abertas e fechadas.

Tal avaliação visava analisar a equipe de profissionais atuantes (tutora/es), o conteúdo didático, além dos procedimentos didático pedagógicos, autoaprendizagem e material utilizado.

O questionário apresentado continha 20 perguntas, dentre as quais 19 eram fechadas e uma era aberta. Dessas 20 fechadas, foi feita a triagem daquelas que diziam respeito especificamente ao conteúdo e impactos do curso.

As cinco perguntas escolhidas foram:

- O conteúdo foi adequado aos objetivos propostos?
- Discuti com os colegas o conteúdo do curso?
- Meu grau de conhecimento adquirido com o curso foi satisfatório?
- A realização do curso possibilitou melhorar meu desempenho no trabalho?
- Meu grau de satisfação com o curso foi adequado com os objetivos iniciais propostos?

As/os estudantes tinham cinco respostas possíveis para cada pergunta. Elas variavam de 01 a 05, sendo que 01 era “discordo totalmente”, a 02 correspondia a “discordo um pouco”, a 03 significava “Nem discordo, nem concordo”, a 04 era “concordo um pouco” e a 05 era “concordo totalmente”.

3.2.2. Os Trabalhos Finais

Primeiramente, vale ressaltar que não houve nenhum encontro presencial entre as/os tutoras/es e as/os estudantes, uma vez que a realização do curso “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” foi integralmente realizado a distância. Desse modo, toda a comunicação foi realizada de forma escrita por meio da plataforma virtual disponibilizada pelo CEAD/UnB.

Em decorrência disso, procurou-se identificar o documento escrito e entregue pelas/pelos estudantes que fosse mais adequado para a realização da pesquisa. Priorizou-se, assim, o documento mais significativo no sentido de refletir o máximo possível todo conteúdo trabalhado ao longo dos quatorze módulos e, além disso, o documento que fosse mais plural em relação a ampla gama de temas tratados.

CORTES afirma que os documentos, enquanto material de pesquisa, têm a grande vantagem de “terem sido elaborados sem a interferência do pesquisador” (CORTES, 1998, p. 25).

As/os estudantes estavam incumbidas/os de entregar um Trabalho Final no Módulo 14 que, de acordo com o Guia do Estudante, deveria apresentar:

Elaboração de uma proposta aplicável à realidade que a/o estudante atua, contendo justificativa, delimitando diretrizes, objetivos, apresentando dados locais, articulando com as leituras e debates do curso e contendo uma descrição das ações a serem executadas (Guia do Estudante, p. 13).

O Trabalho Final foi realizado depois de terminadas todos os debates dos fóruns, depois da correção das tarefas e depois da leitura de todas as leituras obrigatórias. Presume-se então, que o Trabalho Final é o resultado de tudo o que foi trabalhado ao longo do curso.

Ao final do curso, até o dia 23 de junho de 2015, o curso contava com 500 estudantes inscritas/os. Foram recebidos 136 Trabalhos Finais⁶.

O primeiro passo para iniciar a realização da pesquisa quantitativa consistiu na busca pelas categorias de análise que serão apresentadas no item que segue. Em seguida, foi iniciada a pesquisa propriamente dita, relatada por completo no Capítulo 4 do presente trabalho.

Para começar, foi feita a leitura de todos os Trabalhos Finais no intuito de elaborar o panorama geral dos projetos de intervenção. Nessa primeira leitura procurou-se responder a três perguntas: “Qual é o principal tema do projeto de intervenção?”, “Qual é o público-alvo?” e “Que tipo de intervenção é proposta do Trabalho Final?”.

Depois de elaborado o panorama geral, foi feita a segunda leitura dos Trabalhos Finais. Essa leitura foi mais aprofundada porque foi nesse momento em que se aplicou as categorias de análise. A partir de então foi realizado o “trajeto temático” conforme os discursos apresentavam homogeneidade em relação às categorias de análise.

Por fim, procurou-se traçar considerações de destaque sobre a pesquisa. Essas considerações consistiram em representações de discursos recorrentes nos Trabalhos Finais, mas que não constavam nas categorias de análise.

⁶ Ressalta-se que esse não é o número de pessoas que concluíram o curso, apenas o número de pessoas que enviaram o trabalho final. Ao final da realização da presente pesquisa, a informação sobre quantas e quais pessoas concluíram o curso ainda não tinha sido oficialmente divulgada. O que se pode afirmar é que aproximadamente 170 pessoas foram aprovadas no curso.

3.3. Buscando as categorias de análise

As categorias de análise são traçadas para identificar no discurso passagens relevantes para se chegar ao objetivo do estudo de caso.

Conforme explicitado no Capítulo 2, item 2.2, o objeto do presente trabalho é avaliar se a primeira Edição do Curso “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” da Série “O Direito Achado na Rua” cumpriu com os objetivos e metas traçados na sua elaboração.

Para isso, é necessário pontuar os três pilares do curso, que se configuram enquanto base, pois são temas transversais a todo o conteúdo trabalhado ao longo dos quatorze módulos. É justamente a partir do aprofundamento das premissas basilares do curso que será possível chegar à elaboração de categorias de análise.

3.3.1 Educação Popular

Paulo Freire desenvolveu um método educacional que supera as incoerências do modelo de educação institucional e formal que é utilizado nas escolas e universidades.

Segundo o autor, a educação bancária, como assim denominou o modelo predominante de educação, é autoritária e domesticadora, servindo como eficaz instrumento de manutenção e reprodução da ordem de opressões. Freire conceitua a educação bancária como sendo um método de imposição do conhecimento da/o professora/or – que pensa que tudo sabe – para a/o aluna/o – que pensa que nada sabe (FREIRE, 2006. P. 25).

É nesse sentido que Roxana Longo considera que a instituição escola parte da premissa de que o saber se encontra apenas de um dos lados do processo educativo, do lado do docente. Já a “aluna” é um sujeito receptivo, passivo e desconstituído de qualquer forma de saber (LONGO, 2007. P 24).

Nessa perspectiva o “conteúdo levado [à sala de aula...] reflete a visão de mundo daqueles que levam, [e] se sobrepõe à daqueles que passivamente recebem.” (FREIRE, 1985. P. 16). Ou seja, a abordagem é incompleta ou inadequada, na medida em que não reflete a realidade social das/os envolvidas/os na educação, pois se baseia ora no contexto da/o professora/or, ora no contexto de onde ela/ele adquiriu aquele conhecimento.

Segundo Freire, a realidade social é disfarçada pela manipulação das classes dominantes que naturalizam as opressões por meio de mitos e domesticação. Esse fator é facilmente identificado a partir das “situações-limite”, definidas pelo autor como sendo situações consideradas impossíveis de mudar, pois são vistas como determinantes históricos ou

da natureza. Isso gera a aceitação dócil e passiva da classe oprimida e serve para manter a relação desigual de poder nas mãos das classes dominantes (FREIRE, 2011. P. 277/278).

As/os oprimidas/os interiorizam a visão que a classe opressora impõe sobre elas/es, sentindo-se e pensando que nada sabem. É nesse sentido que o modelo de educação tradicional reduz as mulheres e os homens a uma coisa, a um objeto e, conseqüentemente, não caracteriza uma forma de educação e sim de manipulação ou domesticação.

Paulo Freire propõe, no conjunto de sua obra, um modelo de educação problematizadora, pautada pela Liberdade, que restitui àqueles que pensam que nada sabem sua conscientização sobre as opressões e sobre sua capacidade de tomar parte ativa na transformação social. A ideia é que esse modelo alternativo de educação seja capaz de promover a libertação dos indivíduos de todas as amarras das classes dominantes.

De acordo com o autor, a educação problematizadora implica em invenção de novas práticas e em reinvenção das práticas tradicionais. Para isso, é “necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer” (FREIRE, 1985. P. 12). Ou seja, a educação, para que seja pautada pela Liberdade, precisa estar inserida na realidade social dos envolvidos no processo educacional.

Nesse sentido, o autor afirma que “a forma de perceber os fatos não é diferente da maneira de relacioná-los com outros, encontrando-se condicionadas pela realidade concreta, cultural, em que se acham os homens” (FREIRE, 1985. P. 10). Assim, problematizando a realidade social em que vivem, os sujeitos serão capazes de pensar em formas de subversão e libertação da opressão a que estão submetidos.

A educação popular segue o princípio básico de horizontalidade que se desdobra em dois eixos: o das relações de educação, e o das relações entre diferentes saberes.

A hierarquia pressupõe autoridade e autoridade pressupõe imposição (domesticação) e não emancipação e transformação. Em contrapartida a isso, Freire propõe que a/o educanda/o seja tão protagonista da produção do conhecimento quanto a/o educadora/or. Assim, as/os sujeitos cognoscentes estão ora na posição de “educadora/or”, ora na posição de “educanda/o”, numa relação despida de hierarquia e pautada pelo diálogo horizontal, em que ambos os sujeitos cognoscentes sejam parte ativa na construção do saber. Neste sentido, explica o autor:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que

estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2006. P. 25)

É nessa perspectiva que podemos identificar a educação popular como um processo educativo pautado na liberdade, onde educanda/o e educadora/or ocupam o mesmo status e buscam, juntas/os, um novo saber sobre um mesmo objeto a ser conhecido. Não há transmissão unilateral de conhecimento, mas sim uma construção coletiva de algo novo composto pelo que traz a/o educadora/or e pelo que traz a/o educanda/o.

Mas a horizontalidade não se limita às relações entre os sujeitos, ela implica também a consciência de que nenhum saber tem mais valor do que o outro, quebrando-se o mito de que o saber acadêmico está em nível superior ao saber popular. O conhecimento cultural popular e não-formal é tão válido quanto o acadêmico, e deve, portanto, ser valorizado no processo de educação libertária.

Para além da horizontalidade, a mudança da práxis tradicional na busca por uma educação emancipadora e libertária também não se limita à metodologia de problematização da realidade social. Ela deve ir além e provocar a desconstrução da ordem opressora por sujeitos que se sintam responsáveis e capazes de transformação social rumo à liberdade. Isso implica, segundo Freire, em duas etapas, que são complementares e interdependentes entre si, quais sejam: a de conscientização e de compromisso com a mudança. É esse todo que vai impulsionar a mudança da realidade imposta. Nas próprias palavras do pedagogo:

O aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, [...] é uma apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu aqui e no seu agora, do que resulta o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não preso, ou aderido a ela ou às partes que a constituem. [...] Isso demanda um esforço de conscientização, que, bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam. (FREIRE, 1985. P. 16)

Assim, primeira etapa consiste em tornar-se consciente dos sistemas de opressão, o que implica em entender as “situações-limites” como “situações-problema”, desvendá-las e entendê-las como obstáculos à liberdade das/os oprimidas/os.

Lelia Gonzales acrescenta que, ademais da conscientização, a libertação também pressupõe memória. Segundo a autora, “a memória [é] este lugar de inscrições que restituem

uma história que não foi escrita, é o lugar da emergência da verdade, desta verdade que se estrutura como ficção” (GONZALES, 1984. P. 226).

Nesse sentido, a conscientização é a apropriação da memória - história não contada pela educação tradicional - e a avaliação da realidade social como consequência desse passado e não de determinantes absolutos impossíveis de mudar.

Sobre esse processo, Freire elucida que:

[...] o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980).

O olhar crítico sobre as “situações-limites” e como elas se configuraram ao longo do tempo – apropriação da história/memória - desperta na/o ser humana/o a consciência de que o sonho utópico de libertação é possível de ser alcançado, gerando, conseqüentemente, um compromisso em agir e se mobilizar rumo ao “inédito viável” (FREIRE, 2011. P. 278).

Essa segunda etapa consiste na participação ativa na transformação social, ou seja, na iniciativa de criar e de dizer, exercendo a autonomia e a participação direta nos processos de decisão.

Podemos dizer, então, que a pedagogia libertária proposta por Freire tem caráter político, pois problematiza as relações de opressão e preza pela conscientização de agentes políticos capazes e responsáveis pela transformação social.

Mas, mesmo num contexto de busca pela libertação das opressões, as mulheres foram sempre excluídas. A pedagogia de Freire é libertadora, mas é fato que foi escrita na linguagem universal masculina, o que mascara todo o caráter machista e patriarcal que carrega a educação formal nos moldes tradicionais. Paulo Freire reconheceu tal equívoco no seu livro “Pedagogia da Esperança” (2011).

De fato, a educação bancária que, conforme Freire, domestica as pessoas em sujeitos passivos, não só os exclui do conhecimento, como também o destitui das suas expectativas de vida, seus sonhos, seus desejos e sua sexualidade. A domesticação, neste sentido, significa também a padronização dos seres tolhendo-os da sua subjetividade. Roxana Longo diz que:

[...] além de caracterizar-se como uma educação que sanciona as diferenças (de toda índole), que decreta a anulação de suas sexualidades e corpos, que reproduz determinados papéis e mandatos sociais, e que reforça mitos em torno das sexualidades, promovendo através de suas mais diversas práticas o “sobre isso não se fala” (LONGO, 2007. P. 27).

Mas o espaço escolar, desde suas origens, quando não padroniza se torna um espaço instituidor de diferenças. A escola “marca mediante mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização, as possibilidades e o destino de cada sujeita/o” (ALONSO; HERCZEG; LORENZI; e ZURBRIGGEN, 2007. P 110). Assim, nos é ensinado a ser mulher e homem, a ser heterossexual e a depreciar as diferenças.

É nessa perspectiva que a crítica da educação bancária elaborada por Paulo Freire se estende também para a opressão de gênero especificamente. É que a escola foi criada para os meninos, e as meninas são apenas um agregado no modelo cultural vigente. (ALONSO; HERCZEG; LORENZI; e ZURBRIGGEN, 2007. P 110). Assim, a escola reproduz a opressão de gênero na medida em que: (1) nega ou exclui o feminino, ou (2) o visibiliza apenas atadas aos estereótipos mais arcaicos, de cuidadoras, mães, serventes, etc.

Não há, portanto, como se falar em educação popular que não seja feminista ou consciente de gênero. Ora, se esta última é pautada pela liberdade, as duas então intrinsecamente ligadas e são interdependentes.

A prática da educação popular feminista vai além da busca de libertação das amarras opressoras do Estado burguês e capital, de suas representações da cultura capitalista, andocêntrica e colonizadora. É, sobretudo, segundo Claudia Korol, o exercício da luta material e subjetiva contra:

[...] a alienação, contra a mercantilização de nossas vidas, a privatização de nossos desejos, a domesticação de nossos corpos, a negação sistemática de nossos sonhos, a mutilação de nossas rebeldias, a invisibilização de nossas greves, o silenciamento de nossa palavra e a descarada repressão de nossos atos subversivos (KOROL, 2007. P. 17)

Desta forma, Diana Maffia elucida que a prática da educação popular feminista deve conter pelo menos dois enunciados, um descritivo e outro perceptivo: o primeiro sustenta que as mulheres estão em situação pior do que os homens. A segunda que o fato de as mulheres estarem pior do que os homens não é justo e, portanto, não deve ser assim (MAFFIA, 2007).

Claudia Korol vai além e propõe seis tópicos imprescindíveis para conferir caráter político à educação popular feminista afim de proporcionar um espaço educativo de construção das subjetividades, desafiadoras da organização social de dominação, principalmente masculina. São eles: (1) crítica a dominação capitalista e patriarcal; (2) o sistemático questionamento da cultura andocêntrica; (3) a desconstrução das categorias dualistas e binárias – criticando as certezas do ponto de partida / naturalização; (4) a busca pela horizontalidade e autonomia; (5) a valorização do diálogo na prática política; e (6) a radicalidade na denúncia dos ordenamentos que pretendem disciplinar o campo de quem resiste à dominação – desorganizar as relações de poder com um sentido subversivo.

A educação popular feminista é, portanto, um instrumento na construção de uma sociedade composta por individuais/os pensantes e críticas/os engajadas/os na luta pela libertação de todas as formas de opressão.

Dito isto, as categorias de análise a serem aplicadas nos projetos de intervenção em relação à educação popular feminista são:

1. O conhecimento é uma construção entre educadora/os e educanda/o numa relação de horizontalidade;
2. Desconstrução da cultura machista e patriarcal;
3. Protagonismo das mulheres.

3.3.2 Direito Achado na Rua

Como vimos no Capítulo 1, item 1.3, o Direito Achado na Rua é uma corrente do pensamento crítico do direito inserida na ampla gama do pluralismo jurídico. Seu diferencial é a superação das epistemologias hegemônicas do direito: o positivismo e o junaturalismo, com o intuito de perceber o direito como instrumento da transformação social rumo à liberdade das classes oprimidas.

Roberto Lyra Filho foi o autor que ergueu as bases teóricas do Direito Achado na Rua. Em seu livro “O que é Direito?”, ele sugere uma perspectiva dialética, na qual o direito é fruto do processo histórico da dialética entre os modelos identificados como “harmonia estabilidade e consenso” e “mudança, conflito e coação”. Sousa Junior explica que o direito emana dos espaços públicos, palco da organização social e do intercâmbio de posicionamentos que, por sua vez, promovem a conscientização de sujeitos implicados na participação democrática de construção da cidadania (SOUSA JUNIOR, 2011, p. 47).

Conforme já apontado, a crise epistemológica jurídica dos anos sessenta impulsionou vários autores a escreverem sobre a necessidade emergencial de uma mudança de perspectiva no direito. Segundo Sousa Junior, “a pretensão [é de] fazer avançar um processo de desideologização da realidade jurídica e, a partir daí, abrir caminhos epistemológicos para o encontro desejável do direito positivo com a realidade” (SOUSA JUNIOR, 2008, p. 233).

Nessa época, o positivismo jurídico e o jusnaturalismo passaram a ser fortemente criticados, uma vez que se percebia que sua suposta “neutralidade” escondia uma ideologia liberal e na maior das vezes conservadora (DUQUE et al., 2011, p. 46).

Segundo a crítica de Roberto Lyra Filho, apresentada em seu livro “O que é Direito?”, o positivismo jurídico é uma ideologia que diviniza a lei e a ordem como constituintes únicas do Direito, o que torna os juristas cegos e submissos a qualquer lei (LYRA FILHO, 2007).

De fato, o positivismo jurídico considera o direito como simples questão de fato, ou seja, o direito apenas como lei, norma positivada, de tal forma que a ordem é justa simplesmente pelo fato de ser lei. Para Hans Kelsen, o grande pensador da Teoria Pura do Direito, o direito se fundamenta em si próprio e constitui um campo de matéria independente de outros: o campo jurídico (KELSEN, 2009, p. 80-81). A ideia central é que o direito é lei e tem uma perspectiva científica, técnica e neutra.

Lyra (2007, p. 26) afirma que o positivismo é caracterizado pela ordem social estabelecida pela classe dominante ao longo da história. Assim, a classe opressora exprime as leis a seu favor e reprime todo tipo de comportamento divergente, considerando-o errante e antijurídico e tratando-o com medidas repressivas.

Uma vez que a produção estatal é considerada como a única expressão competente e legítima para dizer o Direito e o Estado é um espaço privilegiado ocupado pela classe dominante e o Direito é reduzido à “ordem estabelecida” funcionando como instrumento mantenedor da opressão (NARDI; FONSECA e COSTA, 2015, p. 150).

Outrossim, o Estado é composto “majoritariamente por uma elite política masculina, branca e heterossexual”. Sendo ele o único lócus da produção do direito, este, por sua vez, será a expressão mesma das opressões contra as camadas da sociedade que não ocupam o espaço privilegiado de ser elite. Desta forma, o positivismo jurídico serve apenas como desculpa doutrinária para manter a ordem do poder de poucos – classe dominante – e a submissão de muitas e muitos – classes espoliadas (comunidade LGBTT, negra, indígena, infantil, idosa, e feminina) (CORREIA; FONSECA e PARLATO. 2012).

A outra corrente da qual o Direito Achado na Rua busca a superação é o jusnaturalismo. Sustenta-se, aqui, que os critérios a serem seguidos pelos juristas deveriam vir dos direitos naturais, ou seja, tem origem na própria natureza das coisas (LYRA FILHO, 2007, p. 23).

A vertente racional do jusnaturalismo busca definir uma “essência” racional de todo ser humano que seria capaz de avaliar a validade e legitimidade de uma norma. Nessa lógica, o Estado é quem tem o poder de dizer o direito. Já o jusnaturalismo teleológico, ao contrário do racional, coloca a figura de “Deus” como aquele capaz de fazer a avaliação da “essência” e assim é ele quem detém o poder de dizer o direito (LYRA FILHO, 2007, p. 23).

Qualquer que seja a vertente dessa corrente, o direito é visto como algo que vem de cima para baixo, numa lógica de hierarquização em que a sociedade é quem ocupa a posição mais baixa, de passiva obediência à ordem de opressão vigente. Ambas as correntes mantêm o povo submetido a um suposto contrato social, do qual se pode apenas respeitar, pois sua violação engendra consequências repressivas.

Vale salientar que seja o Estado, seja Deus a figura capaz de dizer o Direito, a figura masculina continua ocupando a posição de poder e se revela com legitimidade pública para impor suas normas sob a “desculpa” de que é ele o capaz.

Nessa perspectiva, as ideologias epistemológicas dominantes do meio jurídico servem de instrumento de manipulação para retirar das/os indivíduos/os sua condição de sujeitos históricos e imobilizar o poder de atuação de outros segmentos da população, notadamente aqueles das classes oprimidas (CORREIA; FONSECA e PARLATO. 2012) : as mulheres, a comunidade LGBTTT, indígena, negra, idosa ... ⁷.

Por isso, a crítica feita por Lyra transcende essas concepções teóricas e abarca também o senso comum que, por sua vez, introjetou o posicionamento imposto pela classe dominante vê o direito como algo distante, de propriedade de uma profissão e dotado de jargão incompreensível. O Direito, na concepção do senso comum, não serve para o desenvolvimento social e emancipação rumo à liberdade. Frente a isso, o Direito Achado na Rua propõe que a sociedade seja vista como a verdadeira dona e mentora do direito.

Antes de aprofundar na teoria proposta por Lyra Filho, vale ressaltar os aportes de Luis Alberto Warat e Boaventura de Sousa Santos que também se posicionaram firmemente contra a ordem hegemônica do direito dos opressores.

⁷ Não se pretende aqui apresentar um rol taxativo das classes espoliadas. Muito pelo contrário, tal intenção seria impossível ser alcançada. Busca-se enfatizar o que, apesar de ser tão nítido, é muitas vezes esquecido.

Warat propõe diversas soluções. A primeira dentre elas é o conhecimento crítico do Direito capaz de oferecer bases para um questionamento social radical através de uma nova formulação epistemológica (WARAT: 1982, p.159). Esse deslocamento epistemológico deve ser concretizado pela junção da experiência, da razão e da política para estabelecer uma crítica sobre o saber jurídico institucionalizado.

Warat (1982, p.158) explica que a análise epistemológica deveria então repousar sobre duas fases: a primeira é a reflexão sobre a conotação do texto junto com a prática jurídica, e a segunda é a preocupação com as funções sociais do saber jurídico. Apenas a disjunção entre conceito e teoria e em seguida a assimilação destes com outras disciplinas e paradigmas permitiriam a constituição do sistema de verdades.

Boaventura de Sousa Santos, de acordo com Sousa Junior (2008), acredita que o direito vivo destaca-se na contraposição de normas formalmente positivadas e vigentes e a normatividade das normas sociais pelas quais se resolvem a maioria dos conflitos. A partir dessa ideia, percebe-se a necessidade do estudo recíproco da práxis social e do direito para se alcançar a compreensão do verdadeiro direito.

Boaventura ainda afirma que o papel político de fazer cidadania ganhou uma dimensão setorial e especializada da prática social que foi confinada ao Estado. Para que haja uma mudança efetiva na perspectiva do direito é preciso, então, que o campo político seja totalmente redefinido e ampliado para que a sociedade civil deixe de ser imune ao exercício da cidadania e passe a participar ativamente desta.

Roberto Lyra Filho (2007) propõe uma transformação da concepção do que vem a ser “direito” sob uma epistemologia crítica, diferente dos modelos acadêmicos tradicionais positivistas, cientificistas e estatista. O Direito Achado na Rua surge como um direito sem dogmas.

Segundo Lyra, a visão simplista e reducionista de que “o que não é lei, não é direito” ensinada nas Universidades, confirmada pelo Estado e consequentemente adotada pelo senso comum, é um problema que precisa ser resolvido, pois mascara uma ordem injusta e nega às/aos indivíduos/os a sua plena realização. A ordem normativa tem, portanto, um caráter político que, longe da neutralidade, serve à perpetuação das estruturas de relação desigual de poder, exclusão social e econômica de parcelas específicas da sociedade. Nesse contexto, a legitimidade do Estado para dizer o direito é presumida e apoiada pelo controle social repressivo, ela não é construída (ACYPRESTE; BOLLEDULTRA; FERREIRA e PRATES. 2015, p. 110).

Nessa perspectiva, o direito precisa abarcar as normas não positivadas, as lutas sociais, organizações populares e reivindicação por justiça social e dignidade humana.

Lyra afirma em seu livro “O que é Direito?” que o direito é consequência da dialética histórica de conflito entre a classe opressora e a classe oprimida. O Direito está na dialética entre tese e antítese, entre direito e antidireito.

A proposta de Lyra é, então, por uma concepção de direito que transborda os limites da lei e enxerga na organização social pela liberdade a legítima produção do que vem a ser direito. É necessário, portanto, vincular a criação do Direito à participação e autodeterminação de todos os indivíduos como sujeitos ativos e soberanos na organização política pela libertação de todas as formas de opressão. Sobre isso, Sousa Junior afirma que:

[o] humanismo de O Direito Achado na Rua, como salienta o Professor Roberto Lyra Filho (1982; 1983 e 1986), formulador de seus princípios, longe de se constituir numa idolatria do homem por si mesmo, procura restituir a confiança de seu poder em quebrar as algemas que o aprisionam nas opressões e espoliações que o alienam na História, para se fazer sujeito ativo, capaz de transformar o seu destino e conduzir a sua própria experiência na direção de novos espaços libertadores. Mas a liberdade, ele acrescenta, “não é um dom; é uma tarefa, que se realiza na História, porque não nos libertamos isoladamente, mas em conjunto”. (SOUSA JUNIOR, 2011. P. 188)

Assim, o direito na concepção do Direito Achado na Rua é um instrumento de transformação da realidade social na busca por liberdade; é a legítima expressão da Justiça Social. Nas palavras de ACYPRESTE, BELLODULTRA, FERREIRA e PRATES:

O Direito justo, que integra a dialética jurídica, não tem como se desligar das lutas sociais, de seu desenvolvimento histórico e da conquista persistente da liberdade a todos os grupos que compõem a sociedade, sem privilégios e exclusões (ACYPRESTE; BOLLEDULTRA; FERREIRA e PRATES. 2015, p. 132).

Lyra afirma, inclusive, que “aquilo que identificamos dentro do Estado como estruturas normativas que servem à dominação e ao controle social não devem ser denominados como Direito” (LYRA FILHO, 2007. P. 65). Em outras palavras, nem tudo que é lei, é direito e nem tudo que é direito é lei.

Outro aporte do Direito Achado na Rua é sua busca pela superação da separação entre teoria e prática, a partir da conscientização de que o momento da criação do direito não é um momento de elaboração teórica neutra e dogmática, separado e independente do momento de aplicação do Direito. O que se propõe é sair do mundo abstrato para a realidade concreta da

sociedade, reconhecendo no espaço político onde se desenvolve práticas sociais também como legítimas enunciadoras do direito (ACYPRESTE; BOLLEDULTRA; FERREIRA e PRATES. 2015, p. 108).

A “rua” é uma metáfora que simboliza o espaço público como aquele "onde se dá a formação de sociabilidades reinventadas que permitem abrir a consciência de novos sujeitos para uma cultura de cidadania e participação democrática" (CORREIA; CONCEIÇÃO; etc 2015, p. 154. apud SOUSA JUNIOR, 2008, p. 5.). Assim, a palavra "rua" indica o Direito como fruto das lutas populares de movimentos sociais organizados na busca pela liberdade.

Considerando que a rua é um espaço de manifestações públicas de diversos grupos sociais, com demandas diversas, Lyra enfatiza a importância da noção do Direito como algo não fixo, algo mutável, em constante construção. Assim, o Direito não é um processo terminado ou que pode ser terminado. É um conceito entrelaçado a noção de transformação e construção, que será sempre atualizado à medida que os movimentos sociais e organizações políticas populares se movimentam rumo à libertação das opressões (NARDI; FONSCECA e COSTA. 2015. P. 152).

Sousa Junior compila as noções básicas do Direito Achado na Rua da seguinte maneira:

1) determinar o espaço político no qual se desenvolvem as práticas sociais que enunciam direitos ainda que contra legem; 2) definir a natureza jurídica do sujeito coletivo capaz de elaborar um projeto político de transformação social [...] e 3) enquadrar os dados derivados dessas práticas sociais criadoras de direitos e estabelecer novas categorias jurídicas (SOUSA JUNIOR, 2011. P. 47).

Mas esse espaço público, denominado como “rua” é verdadeiramente democrático? Ele é capaz por si próprio de estampar todas as lutas por libertação?

Conforme apontado anteriormente, o machismo e o patriarcalismo encontram, nas normas estatais, consideradas como única fonte de Direito, a legitimidade para a manutenção e reprodução da ordem opressora de gênero. Mas é fato também que essa força pública que os homens detêm não se limita aos espaços de decisões políticas sobre a coletividade. Muito pelo contrário, ele se reflete também nos espaços privados, nas relações interpessoais, na vida cotidiana e no âmbito familiar (CORREIA; FONSECA e PARLATO. 2012).

O espaço público, seja ele estatal/institucional, seja ele dos movimentos sociais e organizações políticas na luta por justiça social, sempre foi negado às mulheres. Celina Rodríguez, ao lembrar de sua participação em organizações populares e movimentos sociais na luta pela redemocratização da América Latina, afirma que:

Em relação ao tema das mulheres, as problemáticas das mulheres, na década de setenta, era vista como uma contradição secundária. A contradição principal era a luta de classe, o mais importante do mundo era fazer a revolução socialista (RODRÍGUEZ, 2007. P. 168).

Nessa esteira, o espaço “rua” também é muitas vezes hostil às mulheres. O relato de Celina Rodríguez revela que a coletividade está organizada na luta por direitos sociais, mas não se solidariza na luta pelos direitos das mulheres, ainda que as elas estejam presentes e solidárias às lutas sociais.

Além disso, o espaço “rua” também é restrito às mulheres na medida em que a construção social do machismo as impõe jornadas triplas e as destitui de disponibilidade para estar na luta em coletividade no espaço público.

É que a construção histórica-cultural sobre o papel das mulheres relegou-as aos cuidados da casa e das/os filhas/os, submetendo-as ao espaço privado como essência do seu ser, como se esse fosse da natureza das mulheres ficarem confinadas no espaço doméstico. A luta das mulheres pela libertação da opressão em que vivem acontece também em casa, no âmbito doméstico, com a família e nas suas relações interpessoais.

Nesse sentido, a conquista pelos direitos das mulheres não dependeu e não depende pura e simplesmente da luta nas ruas. Muito pelo contrário, é também fruto significativo de mulheres que foram e são subversivas nas suas vidas, em seus casamentos, no tratamento de suas/seus filhas/os, ou seja, na sua vida privada. A luta não é sempre na rua e nem pode ser.

Assim, não se pode perder o espírito crítico e crer que o Direito Achado na Rua basta para a libertação de todos os tipos de opressão. É importante agregar a luta pela emancipação das mulheres ao Direito Achado na Rua, na medida em que ele visa à democratização do que vem a ser o Direito, enxergando-o como “a enunciação dos princípios sociais para formulação da liberdade e igualdade” (ACYPRESTE; BOLLEDULTRA; FERREIRA e PRATES. 2015, p. 110).

Dito isto, pode-se extrair as categorias de análise quanto ao tema do Direito Achado na Rua:

1. Concepção de Direito que transborda os limites da lei;
2. O Direito como instrumento de luta e efetivação da Justiça Social e da cidadania;
3. As mulheres são apresentadas como protagonistas na enunciação de seus próprios direitos

3.3.3 Feminismo crítico

A mulher sofreu ao longo da história, e ainda sofre, opressão de gênero devido à construção social de uma relação desigual de poder entre homem e mulher em que a imagem da mulher é de um ser inferior, desprovido de vontades, desejos e capacidade.

Gênero é uma categoria teórica e política que dá significado às relações de poder estabelecidas em virtude das atribuições constituídas socialmente às diferenças entre os sexos. Aline de Lima Bonetti define gênero como:

[...] construção cultural sobre a diferença sexual [e] diz respeito aos valores dados às diferenças sexuais, que variam de sociedade para sociedade e dentro da mesma sociedade, nos mostrando que há inúmeras possibilidades de masculinos e femininos (BONETTI, 2011. P. 92).

Importante ressaltar que gênero não se confunde com sexo. Sexo diz respeito às peculiaridades biológicas que existe entre fêmea e macho da espécie humana⁸. Gênero é a construção social que se faz em cima dessas peculiaridades.

A violência de gênero é justamente a consequência drástica trazida pelas atribuições desiguais de poder entre homens, mulheres e outra categoria que não se encaixe nos padrões de “masculino” e “feminino”.

Saffioti define “violência de gênero” como

[...] uma relação de poder de dominação do homem e de submissão da mulher [em] que os papéis impostos às mulheres e aos homens, consolidados ao longo da história e reforçados pelo patriarcado e sua

⁸ Ainda que a ciência se apoie em duas possibilidades de sexo: masculino e feminino, a experiência humana nos mostra que essas categorias tampouco são naturais e fechadas. Nesse sentido, o sexo como “macho e fêmea” também carrega um aspecto de construção social.

ideologia, induzem relações violentas entre os sexos e indica que a prática desse tipo de violência não é fruto da natureza, mas sim do processo de socialização das pessoas (SAFFIOTI, 2004, p.71)⁹.

Rita Segato afirma que essa opressão resulta “de um sistema no qual poder e masculinidade são sinônimos e geram um ambiente social de misoginia” (SEGATO, 2006, p. 25).

As violências de gênero se apresentam às mulheres de diferentes formas: psicológica, moral, sexual, e até institucional; e incidem em diferentes classes sociais, origens, regiões, estado civil, escolaridade ou raça.

É na necessidade de superar essa ordem opressora que violenta as mulheres que surge o feminismo, como movimento social e político que critica a ordem de opressão da sociedade. Alinne de Lima Bonetti entende o feminismo como “uma ideologia política que se traduz tanto numa produção teórica quanto numa prática, voltadas para o enfrentamento da opressão que atinge as mulheres” (BONETTI, 2011, p. 91).

O feminismo busca a desnaturalização e elucidação dos processos de opressão, construindo um novo marco teórico de referência, ““um óculos” que mostram uma realidade certamente distinta daquela que percebe a maior parte das pessoas” (ALONSO, HERCZEG, LORENZI e ZURBRIGGEN, 2007, p. 124-125).

Embora existam várias correntes do feminismo, o curso “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” não se identifica com nenhuma delas em específico. É que a intenção não é impor uma ideologia, mas sim despertar nas/os cursistas o espírito crítico, questionador e transformador.

Nesse sentido, o curso coloca em prática um tipo de feminismo que integre diversas problemáticas de gênero, classe, etnia, geracional, orientação sexual, identidade de gênero, etc. De acordo com Roxana Longo, isso significa exercer uma opção ético-emancipatória, disposta a dialogar com correntes distintas do pensamento crítico, centrada nos valores da autonomia (LONGO, 2007. P. 39).

Roxana Longo (2007) propõe o “feminismo crítico” como caminho de abordagem do feminismo em um contexto de educação popular. Segundo a autora, o objetivo principal é eliminar todos os parâmetros tradicionais de discursos normativos e perceptivos para analisar a realidade, o direito e as ciências de maneira crítica no intuito de se empenhar na construção de

⁹ “relações violentas entre os gêneros”

uma sociedade mais justa e igualitária, livre da opressão de gênero e de todos os outros modos de opressão.

Para aprofundar no “feminismo crítico” abordado pelo Curso “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres”, destacamos três tarefas importantes empenhadas dentro do conteúdo pedagógico: a de desnaturalizar a opressão de gênero; a de apresentar a diversidade das mulheres e do movimento de mulheres; e, por fim, de engajar as/os cursistas na transformação social rumo à libertação das opressões.

A primeira delas é a desnaturalização das opressões. O primeiro passo dado no curso nesse sentido foi logo no primeiro módulo com a leitura obrigatória do artigo: “Linguagem inclusiva: o que é e para que serve?” de Ana Paula Duque e Rayane Noronha.

A linguagem inclusiva é assim tão importante na desnaturalização das opressões porque ela desmascara a suposta “neutralidade” da linguagem universal. O argumento de economia da língua é uma desculpa que esconde a sua verdadeira capacidade de mostrar e perpetuar relações sociais assimétricas, que dão voz à experiência masculina e invisibiliza a feminina. Assim,

[...] se entendermos a metade da humanidade (a masculina) como molde universal, isso se manifesta no desaparecimento do papel das mulheres no desenvolvimento da cultura e do conhecimento dentro dos conteúdos escolares, com os quais o ciclo educativo termina resultando em um agente hiper eficaz na hora de produzir e reproduzir um mundo que faz das desigualdades e discriminação de gênero sua lógica de funcionamento (ALONSO, HERCZEG, LORENZI e ZURBRIGGEN; 2007. P. 116).

ALONSO, HERCZEG, LORENZI e ZURBRIGGEN explicam que “o reforço dos valores sociais hegemônicos se efetua via a linguagem, [...] sua suposta neutralidade não é mais do que uma ilusão, criada a partir de operações e dispositivos da ordem patriarcal hegemônica” (2007. P. 117). As autoras complementam ao afirmar que o ato de nomear é um ato político. Dessa forma, as palavras não são só palavras, elas, assim como as relações sociais, carregam um significado de “belicosidade que toma trilhas variados em no labirinto patriarcal por onde transitamos” (2007. P. 120).

Outro importante instrumento utilizado na tarefa de desnaturalizar a opressão de gênero é a diferenciação entre “sexo” e “gênero”. Esse tema foi abordado principalmente no módulo 3, intitulado “Fundamentos sóciopolíticos das lutas das mulheres”.

Conforme dito anteriormente, essa distinção é imprescindível para entender que as relações hierárquicas de poder são construídas cultural e socialmente, e não advêm da natureza biológica de “macho” e “fêmea” (ou do pênis e da vagina) (BONETTI, 2011. P. 92). Sendo construídas socialmente, elas podem ser transformadas.

Mas essa transformação implica necessariamente a transformação individual de cada cursista. É que o machismo e o patriarcado são estruturais na cultura e por isso estão introjetados nas subjetividades. As características femininas de “ser mulher” e as masculinas de “ser homem” nos é ensinado mediante um processo complexo individual e social. Desconstruí-lo implica necessariamente em adentrar no pessoal, pois o pessoal é político.

É necessário, portanto, trabalhar a revolução de nós mesmas/os, para voltarmos a ser sujeitos da história, superando a alienação política, econômica, social e cultural que nos desumaniza (KOROL, 2007. P. 09). Diana Maffia diz que a transformação individual é o primeiro passo para a emancipação da coletividade. Segundo a autora:

[...] quando as mulheres se emancipam e amadurecem, desde uma explicação psicológica, se emancipam em contato com o mundo, em contato com os sujeitos, através da empatia. E se definem por sua realidade com os outros” p. 49 “nenhum indivíduo se considera a si mesmo isoladamente, e o que acontece com os outros indivíduos é algo que o envolve, ainda que não aconteça individualmente com ele, porque está definido por sua participação nesta totalidade (MAFFIA, 2007. P. 50).

É então a partir da transformação individual, da consciência da própria subjetividade, que será possível externalizar a indignação, mostrando-se e comportando-se no mundo de maneira combativa às opressões em coletividade.

A segunda tarefa empenhada no “feminismo crítico” do Curso “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” foi a abordagem da diversidade de mulheres.

O primeiro passo nesse sentido foi revisar criticamente as correntes do feminismo que se apoiam no biologicismo para determinar o pertencimento ao movimento feminista, apresentando outras possibilidades de “ser mulher”.

A desconstrução do biologicismo é importante na medida em que as correntes que o adotam são movimentos feministas que excluem e não integram – notadamente as mulheres

trans. Além disso, desconstruir o biologicismo é imprescindível na desconstrução das opressões, na medida em que ele é a raiz e a base das relações de gênero assimétricas¹⁰.

Essa tarefa foi desempenhada em primeiro lugar no módulo 3 em que abordamos a distinção entre “sexo” e “gênero”. Em seguida, no módulo 6, intitulado “Não sou eu uma mulher?”, abordamos o transfeminismo na leitura obrigatória do texto “Introdução ao Transfeminismo”, de Hailey Kaas, e no fórum foi debatido um caso real de violência contra mulheres trans perpetrada por outras mulheres¹¹.

O segundo passo dado na tarefa de abordar a diversidade de mulheres foi apresentar mulheres estão inseridas em diferentes realidades e carregam demandas específicas enquanto mulheres pertencentes a grupos minoritários.

Essa abordagem foi bastante pulverizada ao longo do curso. No módulo 5, intitulado “Estado Democrático e Laicidade”, foi trabalhada a diversidade religiosa com o texto “Diversidade Religiosa” de Magda Stroher, e a discriminação em relação às religiões de matriz africana foi debatida no fórum¹².

O módulo 8 foi destinado à segunda parte de “Saúde das mulheres”. Nesta ocasião foi trabalhado a igualdade entre mulheres jovens, idosas e mulheres com deficiência a partir do estudo do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres de 2013. Além disso, foi abordada a questão da saúde das mulheres indígenas com a leitura do Relatório Final da 4ª Conferência Nacional da Saúde Indígena; o processo transexualizador no Sistema Único de Saúde a partir de uma Carta Aberta do movimento contra a patologização das identidades e trans; e o recorte de raça e classe social com a leitura do texto “Grávida, Pobre e Negra” de Juliana Gonçalves.

¹⁰ Conforme anteriormente apontado, as relações assimétricas de poder são construídas socialmente a partir das diferenças atribuídas aos “sexos biológicos”.

¹¹ Foi discutida a seguinte questão: “Em dezembro de 2014, tiveram repercussão nas redes sociais as pichações existentes no banheiro feminino da Universidade de Campinas (Unicamp). Enunciados como “NÃO DEIXE QUE OS MACHOS OCUPEM OS NOSSOS ESPAÇOS” e “SER MULHER NÃO É CALÇAR NOSSOS SAPATOS” foram grafados nas cabines do banheiro. (Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/album/2014/12/08/banheiros-da-unicamp-recebem-pichacoes-contratranssexuais.htm>.) Mesmo percebendo ausência explícita de palavras que remeta diretamente à transgeneridade, discorra por qual razão os significados dessas pichações se configuram em um ataque transfóbico”.

¹² Foi discutida a seguinte questão: “No dia 28 de abril de 2014, o juiz Eugênio Rosa de Araújo, titular da 17ª Vara Federal, afirmou que as crenças afro-brasileiras “não contem traços necessários de uma religião”. De acordo com o magistrado, as características essenciais de uma religião seriam a existência de um texto base (como a Bíblia ou o Alcorão), de uma estrutura hierárquica e de um Deus a ser venerado. Fonte: <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,juiz-diz-que-umbanda-e-candomble-nao-sao-religioes,1167765>. Quais os efeitos que falas como as do exemplo acima produzem sobre as comunidades que praticam religiões de matriz africana?”

Por fim, o módulo 12 abordou a situação das mulheres encarceradas a partir da leitura do texto “Encarceramento feminino no Brasil: um olhar de gênero sobre a criminalização das mulheres presas” de Luciana Ramos.

Importante ressaltar que o “feminismo crítico” não é uma proposta de movimento apático que se limita a fazer constatações sobre a ordem injusta e opressora, sem elaborar propostas e projetos de ação. Muito pelo contrário, temos que manter o espírito criativo e utópico, não tirando do foco daquilo que queremos construir: uma sociedade mais justa e solidária.

Essa é a terceira tarefa empenhada pelo curso. O módulo 13 foi destinado à preparação do projeto de fim de curso que consistia na elaboração de um projeto de intervenção na comunidade local de cada cursista¹³.

Destarte, o curso a distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” abordou o feminismo de maneira crítica no intuito de despertar o espírito crítico e transformados das/os cursistas conscientes das diferentes formas que a opressão de gênero violenta as mulheres na sua diversidade.

A partir daí, podem ser traçadas as seguintes categorias de análise:

1. Emprego da linguagem inclusiva;
2. Reconhecimento de que a desigualdade de gênero é uma construção social a partir da distinção entre os termos “gênero” e “sexo”;
3. Mulheres consideradas na sua diversidade;

3.4. Desafios

Na elaboração do presente trabalho, foram enfrentados alguns desafios na realização da pesquisa. Ainda que tais empecilhos não tenham acarretado prejuízos ao resultado final do presente trabalho, vale relatar o percurso realizado, de modo a evidenciar as escolhas feitas no intuito de elaborar a resposta ao problema, qual seja, o Curso a Distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” alcançou seus objetivos?

O primeiro desafio diz respeito à coleta de dados.

A ideia inicial do presente trabalho era encaminhar a todas/os as/os cursistas que concluíram o curso um questionário cujo objetivo principal era averiguar o perfil das/os estudantes em relação à temática de gênero. Em outras palavras, pretendia-se saber se as/os

¹³ Essa tarefa está detalhada no item 3.2.2.

estudantes já haviam participado da discussão sobre opressão de gênero e se já estavam familiarizadas/os com o tema.

Tal informação seria útil para verificar com maior precisão o quanto dos Trabalhos Finais era fruto do Curso a Distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” e o quanto era acúmulo que as/os cursistas já traziam de outras experiências com o tema.

Não foi possível efetuar essa pesquisa, pois os dados das/os cursistas – como endereço eletrônico – só foi disponibilizado pelo CEAD/UnB no final do mês de junho, momento em que o presente trabalho já estava encaminhando sua conclusão.

Decidiu-se, então, pela realização da pesquisa exclusivamente sobre os Trabalhos Finais. Estes foram coletados diretamente da plataforma Moodle disponibilizada pelo CEAD/UnB e de acesso livre a todas/os as/os tutoras/es.

Ressalta-se que a ausência do questionário elaborado especificamente para este trabalho não acarretou em limitações à elaboração da resposta para o problema do presente trabalho, uma vez que o foco da avaliação dos Trabalhos Finais foi observar se na realização destes as/os estudantes conseguiram incluir na sua bagagem as reflexões propostas pelo curso numa atuação prática e dentro da realidade local de cada cursista.

A segunda limitação foi a impossibilidade de avaliação de todos os Trabalhos Finais porque dentre eles, dois arquivos estavam corrompidos e por isso não foram acessados.

A terceira e última limitação é que o presente trabalho foi concluído antes do fechamento do Curso e da plataforma Moodle. Tal fato impediu traçar considerações sobre dados quantitativos.

Deste modo, os dados apresentados neste trabalho, a partir do que foi possível coletar, objetivam demonstrar se o Curso a Distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” logrou êxito em seu objetivo de transformar as/os sujeitas/os tornando-as/os críticas/os sobre a realidade social afim de que atuem pela libertação da opressão de gênero.

CAPÍTULO 4 RESULTADOS

4.1. Os questionários

Conforme já mencionado, o questionário dispunha de 20 perguntas, dentre as quais foi feito o recorte de cinco questões que diziam respeito à opinião das/os estudantes sobre o conteúdo e os impactos do curso.

Ao total, o questionário obteve resposta de 153 estudantes que responderam de maneira voluntária.

Ressalta-se que as/os estudantes que responderam ao questionário não são necessariamente as/os mesmas/os que enviaram o Trabalho Final. Nessa perspectiva, o que se espera nessa fase da pesquisa é averiguar a opinião das/os estudantes de forma geral, e não daquelas/es que cumpriram com a última atividade, qual seja, a elaboração do projeto de intervenção.

A primeira pergunta do questionário trabalhada foi: “O conteúdo foi adequado aos objetivos propostos?”. De 153 respostas, ninguém discordou totalmente, uma pessoa discordou um pouco, quatro não discordaram e nem concordaram, 26 concordaram um pouco e 122 estudantes concordaram totalmente (Apêndice A, Gráfico 1).

Tabela 1 - O conteúdo foi adequado aos objetivos propostos.

	Respostas	Porcentagem
Discordo totalmente	0	0%
Discordo um pouco	1	1%
Nem discordo nem concordo	4	2%
Concordo um pouco	26	17%
Concordo totalmente	122	80%

Assim, o contingente de pessoas satisfatórias com o conteúdo em relação aos objetivos do curso é de 80%.

A segunda questão foi: “Discuti com os colegas o conteúdo do curso?”. De 153 respostas, cinco pessoas discordaram totalmente, 7 estudantes discordaram um pouco, 26 não concordaram e nem discordaram, 66 cursistas concordaram um pouco e 49 concordaram totalmente. O resultado representado em porcentagem revela que 43% das/os estudantes

concordaram um pouco, ao passo que 32% concordaram totalmente e 17% nem concordaram e nem discordaram (Apêndice A, Gráfico 2).

Tabela 2 - Discuti com os colegas o conteúdo do curso.

	Respostas	Percentagem
Discordo totalmente	5	3%
Discordo um pouco	7	5%
Nem discordo nem concordo	26	17%
Concordo um pouco	66	43%
Concordo totalmente	49	32%

Nessa seara, vale lembrar que o espaço destinado à comunicação entre as/os cursistas para a troca de experiências e debates sobre o conteúdo do curso eram os fóruns de debate. Sendo assim, o dado aqui apresentado revela que esse instrumento não foi tão utilizado pelas/os estudantes quanto pretendido.

De fato, esperava-se que o fórum fosse fomentado pelas discussões entre as/os próprias estudantes e que todas/os participassem não só com uma postagem, mas com comentários sobre as postagens das/os colegas e da/o tutora/or.

Conclui-se, portanto, que não foram alcançadas as expectativas depositadas sobre o fórum de debate. Muito pelo contrário, foi bastante aquém do que era esperado.

A terceira pergunta trabalhada foi: “Meu grau de conhecimento adquirido com o curso foi satisfatório?”. De 153 respostas, ninguém discordou totalmente, uma pessoa discordou um pouco, ninguém discordou e nem concordou, 44 concordaram um pouco e 108 estudantes concordaram totalmente (Apêndice A, Gráfico 3).

Tabela 3 - Meu grau de conhecimento adquirido com o curso foi satisfatório.

	Respostas	Percentagem
Discordo totalmente	0	0%
Discordo um pouco	1	1%
Nem discordo nem concordo	0	0%
Concordo um pouco	44	29%
Concordo totalmente	108	70%

Assim como na primeira pergunta analisada na presente pesquisa, verifica-se, aqui, que a maioria das/os estudantes concordaram totalmente que o grau de conhecimento adquirido com o curso foi satisfatório.

Em seguida, foi analisada a pergunta: “A realização do curso possibilitou melhorar meu desempenho no trabalho?”. De 153 respostas, nenhuma pessoa discordou totalmente, 2 estudantes discordaram um pouco, 9 não concordaram e nem discordaram, 33 cursistas concordaram um pouco e 109 concordaram totalmente. O resultado representado em percentagem revela que 71% das/os estudantes concordaram totalmente com a afirmativa, ao passo que 0% discordou totalmente (Apêndice A, Gráfico 4).

Tabela 4 - A realização do curso possibilitou melhorar meu desempenho no trabalho.

	Respostas	Percentagem
Discordo totalmente	0	0%
Discordo um pouco	2	1%
Nem discordo nem concordo	9	6%
Concordo um pouco	33	22%
Concordo totalmente	109	71%

Esse dado revela que a maioria das/os estudantes levou o conteúdo do curso para outros âmbitos da sua vida e, neste caso, para a atuação profissional, tornando-se multiplicadoras/es do conteúdo do curso.

A última questão foi: “Meu grau de satisfação com o curso foi adequado com os objetivos iniciais propostos?”. De 153 respostas, uma pessoa discordou totalmente, três estudantes discordaram um pouco, 4 não discordaram e nem concordaram, 29 concordaram um pouco e 116 estudantes concordaram totalmente, o que corresponde a 76% (Apêndice A, Gráfico 5).

Tabela 5 - Meu grau de satisfação com o curso foi adequado com os objetivos iniciais propostos.

	Respostas	Percentagem
Discordo totalmente	1	1%
Discordo um pouco	3	2%
Nem discordo nem concordo	4	2%
Concordo um pouco	29	19%
Concordo totalmente	116	76%

Aqui, também se verifica que a maioria das/os estudantes concordaram com a afirmativa de que o seu grau de satisfação com o curso foi adequado aos objetivos iniciais propostos.

Dessa etapa da pesquisa, pode-se concluir que, na opinião das/os cursistas, o conteúdo do curso foi adequado aos objetivos propostos e que a maioria se sente satisfeito com o conhecimento adquirido no curso.

Além disso, conclui-se que o conteúdo do curso não foi debatido entre as/os estudantes da maneira que se esperava; dessa forma, os fóruns de debate são ferramentas que precisam ser reelaboradas afim de que sirvam de fato como instrumento de diálogo, troca de saberes e debate entre as/os cursistas.

Por fim, conclui-se que a maioria das/os estudantes levou o conteúdo do curso para sua atuação profissional, atuando como multiplicadoras/es do conteúdo nesses ambientes.

4.2 Panorama Geral

O Panorama Geral foi elaborado a partir da primeira leitura dos Trabalhos Finais. Para tanto, três perguntas foram respondidas para cada trabalho, quais sejam: “Qual é o principal tema do projeto de intervenção?”, “Qual é o público-alvo?” e “Que tipo de intervenção é proposta do Trabalho Final?”.

Importante ressaltar que aqui não se pretende apresentar números exatos e estatísticas, apenas um mapeamento simples sobre os trabalhos finais abordando os seus temas, o público-alvo e o tipo de intervenção proposta.

Oportuno salientar que muitos trabalhos abordaram vários temas em conjunto, vários tipos de atuação e às vezes até diferentes públicos-alvo, na medida em que um mesmo projeto de intervenção planejou várias atividades a serem realizadas para alcançar seu objetivo.

Nessa seara, o Trabalho Final elaborado por Marilda¹⁴, da Turma 13, é um exemplo. A estudante planejou uma intervenção em escolas públicas para tratar do tema de violência doméstica contra as mulheres. Nas diretrizes da ação, ela elenca várias atividades a serem realizadas, dentre as quais algumas se destinavam ao público misto e outras se destinavam apenas para as mulheres, e cada atividade consistiu em um tipo de intervenção diferente: rodas de conversa e atendimento particular. Nas suas próprias palavras:

¹⁴ Foram criados codinomes afim de resguardar a identidades das/os cursistas.

O projeto “Maria da Penha nas escolas” tem como principais ações rodas de conversa quinzenais, com estudantes do Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio, das escolas públicas estaduais localizadas no Bairro “Olarias” ou região próxima, e diálogos individuais com alunas que necessitem de algum atendimento em razão de caso particular que não possa ser tratado nas discussões coletivas, tendo em vista o direito à privacidade e intimidade da vítima de violência. (Marilda, Turma 13)

Conclui-se, portanto, que os dados apresentados em números sobre os trabalhos não somam a quantidade exata de Trabalhos Finais, uma vez que um mesmo trabalho pode se encaixar em diferentes categorias da mesma pergunta.

Os temas dos projetos de intervenção se concentraram na violência doméstica contra as mulheres, contando com 66 projetos que abordaram o tema. Dentre eles, 36 abordaram única e exclusivamente esse tema.

Além destes, 36 projetos abordaram o tema de violência contra as mulheres de forma geral, sem maiores especificações. 18 projetos abordaram especificamente os temas em torno de desigualdade de gênero e machismo/patriarcado.

Os direitos sexuais e reprodutivos foram abordados em 13 projetos. Dentre eles, 4 abordam exclusivamente o direito ao aborto e 4 abordam exclusivamente a questão da violência obstétrica.

Em seguida, 7 projetos abordaram o tema da saúde das mulheres, sendo que 4 deles abordam especificamente a saúde psicológica.

A violência simbólica foi tema de 6 projetos. 5 projetos abordam única e exclusivamente a violência sexual contra as mulheres. 4 projetos abordaram o empoderamento econômico, 3 abordam a questão do feminicídio, 2 o preconceito e discriminação no trabalho e um projeto tratou de tráfico de pessoas para fins sexuais.

Observou-se, portanto, que houve prevalência do tema de violência doméstica contra as mulheres, seguido da violência contra as mulheres de forma inespecífica e por fim os direitos sexuais e reprodutivos.

A prevalência do tema da violência revela preocupação com a situação de muitas mulheres brasileiras e busca soluções imediatistas, ou seja, atendimento a vítimas, denúncias e apoio institucional. Em complemento a isso, os trabalhos sobre violência de forma inespecífica buscavam a desconstrução da ordem de opressões no intuito de colher resultados a longo prazo e de forma estrutural.

Em relação ao público-alvo, prevaleceu o público misto. 90 projetos planejaram ações direcionadas tanto para homens quanto para mulheres e 46 projetos contavam com o planejamento de ações dirigidas exclusivamente para o público feminino.

O recorte de mulheres foi feito em 18 projetos, dentre os quais 6 foram direcionados para mulheres idosas, 5 para mulheres encarceradas, 5 para mulheres negras, 4 para mulheres transexuais ou travestis, 4 para mulheres lésbicas, 2 para mulheres indígenas, um para mães de usuários de drogas, um para mulheres em situação de rua, um para trabalhadoras domésticas e um para mulheres camponesas.

As crianças e adolescentes foram público-alvo de 27 projetos. Além destes, 11 projetos tinham o público-alvo exclusivo de órgãos públicos, dois para homens agressores e dois para comunidades indígenas.

Conforme se depreende das informações, a predominância foi de ações direcionadas para homens e mulheres. Mas o número de ações destinadas exclusivamente ao público feminino também é alto, assim como aquelas destinadas a crianças e adolescentes.

Em relação ao tipo de intervenção, foi observada a parte de cada projeto destinada às diretrizes da ação, cujo objetivo era descrever o passo a passo da ação, ou seja, o que fazer para alcançar o objetivo traçado.

Nessa seara, 63 projetos planejavam oficinas ou rodas de conversa e de debate com abordagem paulofreriana. 42 projetos contavam com ações de campanhas através de anúncios, cartazes e panfletos. 27 projetos recorreram à arte, como exposição, teatro, vídeo, intervenção urbana, rádio, etc. 24 com atendimento a vítimas de violência – atendimento jurídico, psicológico ou de assistência social. 20 projetos visavam à capacitação de profissionais. 19 projetos previam pesquisa e 15 eram aulas e palestras. 7 previam eventos acadêmicos e 4 projetos eram projetos de extensão para serem implantados em universidades. 3 eram projetos desportivos e 2 projetos planejaram a fiscalização do Poder Público.

Conforme se depreende dessa última análise, os projetos se concentraram no planejamento de ações cujo instrumento é a realização de oficinas e rodas de conversa com abordagem paulofreiriana e em campanhas de conscientização. Ainda assim, observou-se que os tipos de intervenção foram altamente variáveis.

Feito o panorama geral dos projetos, passemos à análise das categorias traçadas a partir do “trajeto temático”.

3.2 Trajeto temático

4.2.1 Educação Popular

A primeira categoria de análise traçada foi no sentido de averiguar se as/os cursistas abordavam “o conhecimento como uma construção entre educadora/os e educanda/o numa relação de horizontalidade”.

Nessa seara, a Educação Popular foi um denominador comum na generalidade dos trabalhos. Esteve presente de diferentes formas, ora com abordagem acadêmica, ora com linguagem coloquial, ora implícito na descrição do passo a passo da ação.

Para exemplificar, a estudante Lorena, da Turma 7, elaborou seu Projeto de Intervenção na ideia de “fomentar as políticas públicas já existentes e fazer com que as mulheres trabalhadoras tenham acesso a elas, e lutar pela criação de novas que supram essas demandas”. Ela explica, sobre a metodologia adotada:

“O curso tem em vista que o processo educativo deve ser de verdadeira troca entre os sujeitos, levando em consideração que *“quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”*. Tal assertiva carrega a ideia de que o sujeito formando deve assumir também a produção do conhecimento, no sentido de que ensinar não é mera reprodução do conhecimento, mas sim produção deste” (Lorena, Turma 7).

A estudante Mariana, da Turma 13, é um exemplo dos inúmeros trabalhos que trouxeram a Educação Popular para fazer oficinas apenas com mulheres. Esses trabalhos revelaram não só a abordagem da educação pela liberdade, mas também o protagonismo das mulheres no processo de construção do saber e de luta pelos seus próprios direitos¹⁵. Mariana explica:

Roda de conversa: adotando-se a perspectiva da pedagogia do oprimido, teorizada por Paulo Freire, proporcionar um momento de compartilhamento de experiências e vivências, de depoimentos a respeito de violências sofridas e desconfortos, possibilitando um processo de empoderamento e (des)construção coletiva. (Mariana, Turma 13).

¹⁵A categoria de análise sobre o protagonismo das mulheres está detalhada no item 3.2.2 sobre Direito Achado na Rua.

Mas nem sempre a teoria da Educação Popular enquanto troca horizontal de saberes e a referência a Paulo Freire apareceram nos trabalhos. Ainda assim, as descrições das ações revelaram uma proximidade particular com a educação pela liberdade e uma fuga ao modelo tradicional de ensino. Vale citar a estudante Lucia, da Turma 4, ao descrever um passo de sua ação:

O grupo será dividido em três minigrupos compostos de 5 integrantes cada. O texto será distribuído para os minigrupos e estes farão a leitura e discussão do texto. Após a discussão, será apresentada ao grande grupo as impressões e conclusões de cada minigrupo.

O objetivo é possibilitar a discussão sobre as relações desiguais na sociedade e distinguir gênero de sexo. (Lucia, Turma 4).

A estudante Lena, da Turma 11, trouxe a descrição de um processo educativo horizontal com a utilização de vários recursos alternativos que favoreçam o debate entre as/os participantes. Em suas palavras:

As propostas de trabalho procurarão não priorizar as ações por meio de aulas expositivas, logo serão utilizadas metodologias mais horizontalizadas, que favoreçam a participação ativa dos estudantes, como em rodas de discussão, simulações, jogos e atividades teatrais. Os materiais utilizados serão: vídeos, Datashow, quadros, pincéis, tinta, lápis, folhas de ofício, cartolinas, tesoura, régua e materiais diversos que a escola possa vir a oferecer e se mostrarem propícios para a execução das atividades. (Lena, Turma 11).

Importante relatar que a educação popular ganhou terreno também nos projetos que previam intervenções por meio da arte e do esporte. Tal fato demonstra que a educação popular foi assimilada pelas/os cursistas a tal ponto de aplicá-la em diversos contextos, e não somente em oficinas e rodas de conversa.

Nessa seara, vale citar o Trabalho Final de Ana Clara, da Turma 9. Ela planejou intervenção artística por meio de sarau só para mulheres. Nas suas próprias palavras, a ação consistia em:

Fazer um sarau intitulado empoderando as minas. Neste ocorrerá uma roda de conversa e depois de poesia, onde mulheres iram dizer se e como o feminismo auxilia no empoderamento delas frente as mais variadas expressões de violência, inclusive no enfrentamento a violência domestica contra a mulher e logo após a roda de poesia onde

elas poderão através da poesia expressar suas vivências com relação a essas questões. (Ana Clara, Turma 9).

Ainda, a estudante Paula, da Turma 6, trouxe atividades desportivas com mulheres na “melhor idade” com o objetivo de melhorar sua qualidade de vida psicológica e física e sua estadia enquanto “melhor idade” no mundo. Segundo ela:

A maior viabilidade do projeto de intervenção está ligada à ressignificação da autoimagem, direcionando hábitos saudáveis ligados a interação do próprio corpo com os demais espaços, gerando consequentemente independência, consciência corporal e mobilidade, visando enfatizar o emponderamento e autonomia das mulheres idosas do condomínio Vivendas Paraíso. (Paula, Turma 6).

Apesar da grande quantidade de projetos que adotaram a educação popular, 4 Trabalhos Finais propuseram a criação de grupo de estudos e projetos de pesquisa que se restringiram ao espaço universitário. Observou-se que, nesses casos, o conhecimento não é abordado como uma construção horizontal de saberes ou a partir de troca de experiências. Muito pelo contrário, se aproxima mais da concepção tradicional de que o conhecimento é transmitido daquele/a que sabe para aquela/e que nada sabe.

É o caso da estudante Leila, da Turma 9, que planejou a elaboração de artigo acadêmico como projeto de intervenção. Ela afirma que o artigo acadêmico serve:

Para difundir a necessidade de informação sobre direitos sexuais e reprodutivos da mulher foi escrito um artigo, que será publicado no mês de junho na revista digital (<http://saudenacomunidade.org/>), atrelada ao departamento de medicina social da Faculdade de Medicina da USP em Ribeirão Preto/SP.

Tendo em vista que o Projeto de Intervenção pode ser continuado, é importante frisar que o tema poderá ser discorrido em outros artigos, uma vez que a finalidade da intervenção é educar sobre direitos sexuais e reprodutivos da mulher. (Leila, Turma 9).

Oportuno salientar que, ao total, 19 Trabalhos Finais previam em suas ações a realização de pesquisa, mas esta abordada como uma etapa inicial e indispensável para o planejamento de ações efetivas.

É o caso de Juliana, estudante da Turma 11. Ela pretende realizar uma intervenção com mulheres em situação de rua, e para isso prevê a realização de pesquisa prévia afim de

compreender melhor o contexto dessas mulheres para então propor uma intervenção prática. Na descrição das ações, ela enumera:

- Aprofundar estudos teóricos acerca desta temática;
- Compreender as condições de vida e saúde das mulheres em situação de rua;
- Refletir sobre as principais situações de violência identificadas nos estudos;
- Identificar através dos estudos e pesquisas, as principais necessidades de saúde e assistência de mulheres em situação de rua;
- Analisar o contexto da rua que estão inseridas essas mulheres;
- Entender de que forma os serviços institucionais atendem a necessidade de cuidado das mulheres em situação de rua. (Juliana, Turma 11).

Também é o caso de Renata, estudante da Turma 11, que pretende realizar estudo aprofundado sobre a Lei Maria da Penha e suas garantias trabalhistas afim de apresentar uma proposta de regulamentação e de interpretação do artigo 9º, §2º da Lei 11.340/2006, cuja redação prevê o direito de afastamento do trabalho com remuneração da mulher em situação de violência doméstica.

Ao todo, 15 Trabalhos Finais abordaram a metodologia similar a aulas e palestras. Ainda assim, nem todas se limitaram ao modelo tradicional de escola bancária, pois trouxeram, aliado às aulas e palestras, também momentos de reflexão e discussão.

Foi o caso da estudante Gabriela, da Turma 4, que elaborou projeto para desconstruir o machismo junto a mulheres em situação de vulnerabilidade social. Segundo ela, a ação pretendia realizar:

Ciclo de palestras para as alunas dos cursos oferecidos pelo PRONATEC/Programa Mulheres Mil, do governo federal, no município de Guamaré/RN, voltado exclusivamente para mulheres em situação de vulnerabilidade social, trazendo temas que as façam refletir sobre o machismo e o seu papel na sociedade: o que é; como se desenvolve; como já foram vítimas; como reproduzimos o machismo e como combatê-lo. O objetivo é fazê-las refletir sobre seu papel na sociedade e sobre os direitos inalienáveis que elas possuem e muitas vezes são violados. O intuito é trabalhar a perspectiva dos direitos e do empoderamento. (Gabriela, Turma 4).

Gabriela também aponta para a necessidade de desconstrução da ordem social, uma vez que o machismo é estrutural. Ela afirma que sua ação finaliza “com uma breve explicitação que o fim da violência contra mulher não é tratar somente a violência, mas também suas causas, combatendo no dia-a-dia o machismo que vitima a tod@s nós”.

Esse último exemplo de Gabriela cabe na segunda categoria de análise que foi traçada no sentido de observar se as ações propostas continham, nos seus objetivos, o cunho de “desconstruir a cultura machista e patriarcal”.

Nesse sentido, destaca-se, em particular, a cursista Tatiana, da Turma 1, que descreveu como seria uma educação popular feminista no seu projeto. Ela explica a metodologia usada nas oficinas a partir da visão da educação pela liberdade com o protagonismo das mulheres. Em suas palavras:

A metodologia de educação popular feminista deve fundamentar-se em criar espaços de diálogo constante e de valorização das experiências pessoais e coletivas das mulheres de cada comunidade, entendendo que todas as mulheres são sujeitas do processo educativo e que o conhecimento deve ser construído através de um processo democrático. Deve-se dar ênfase às atividades em grupo, articular subjetividade e racionalidade, experiências pessoais e conhecimento teórico e negar, no processo de construção do conhecimento, os estereótipos masculinos ligados ao poder (competitivo-bélico-racional), construindo o empoderamento das mulheres de forma solidária, com sensibilidade e afetividade. (Tatiana, Turma1).

Vale relatar que o Projeto Promotoras Legais Populares serviu de inspiração para Trabalhos Finais que se destinavam apenas a mulheres e para aqueles que previam a criação de projeto de extensão dentro das universidades.

A cursista Giovana, da Turma 13, elaborou projeto de intervenção a ser realizado no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de sua cidade. As atividades consistiam em oficinas e rodas de conversa com adolescentes para discutir diversos temas transversais à desigualdade de gênero, “como sexualidade, violência, saúde, etc.”. Giovana se inspirou nas PLPs. Ela explica:

Quando me deparei com a necessidade de formular um projeto neste curso a única coisa que me veio à mente foi a formulação de um curso nos moldes das Promotoras Legais Populares (PLPs). Quando estava no 4º ano do curso de direito da UFPR, em 2013, participei do curso, mas infelizmente não pude concluir, por conta do tempo que me exigia a faculdade, o estágio e a iniciação científica. No entanto, nos encontros

que participei pude perceber o quão rica é a experiência das PLPs. É um espaço no qual as mulheres se sentem confortáveis em discutir e compartilhar experiências, de forma que isto contribui enormemente para o empoderamento dessas mulheres, e, portanto, fortalece a luta contra o machismo. (Giovana, Turma 13).

Também, a estudante Cecília, da Turma 8, elaborou uma ação dentro do próprio projeto das PLPs em que participa. Segundo ela, a ação busca o empoderamento da mulher em situação de violência doméstica e familiar mediante:

[...] o apadrinhamento das vítimas por mulheres que passaram por situação semelhante e superaram o ciclo da violência, com resgate de sua autoestima, segurança, independência. Esse projeto seria um complemento ao Promotoras Legais Populares, pois, para ser madrinha de uma vítima, é necessário que a mulher, além de ter passado por uma situação de violência doméstica e familiar, tenha os conhecimentos jurídicos básicos para intervir e aconselhar adequadamente. (Cecília, Turma 8).

Ao todo, houveram 4 Trabalhos Finais que previam a criação de projetos e extensão dentro da universidade. A estudante Lindalva, da Turma 9, é um caso desses. O projeto da cursista consistiu na:

[...] criação de um grupo de extensão. Na minha condição de APG (aluna de pós-graduação) na Universidade Federal de Santa Catarina e como estagiária de Docência na disciplina Sociologia do Direito, a proposta é, com a parceria do professor da disciplina, convidar os estudantes de Primeira e Segunda fase do curso de Direito (com abertura às demais áreas das ciências sociais) para a criação de um grupo de extensão cuja temática seria: “Os Feminismos e o Direito a ter Direitos: uma história de lutas e os desafios contemporâneos”. O projeto tem possibilidade de ser plenamente realizável. (Lindalva, Turma 9).

Inclusive, a noção de que o machismo é estrutural, fruto da construção social da desigualdade de gênero, foi outro denominador comum dos Trabalhos Finais. As/os estudantes revelaram consciência expandida sobre a necessidade de desconstruir a ordem social para combater a violência de gênero e contra as mulheres. Esse entendimento foi marcante nos projetos cujos temas se delimitavam pela violência contra as mulheres de forma inespecífica, pelo gênero e machismo/patriarcado e pela violência simbólica. Também foi marcando nos Trabalhos Finais que previam intervenção nos ambientes escolares com crianças e adolescentes.

Nessa esteira, a estudante Eva, da Turma 10, elaborou um projeto de intervenção para ser realizado em escolas da rede pública com crianças e adolescentes para discutir e desconstruir a desigualdade de gênero. Ela explica que o machismo está presente não só na violência doméstica contra as mulheres, mas também nas escolas e desde que nascemos. Nas suas próprias palavras:

Desde o nascimento impõe-se às crianças o que elas devem ser de acordo com seu sexo biológico. Às meninas são destinadas as tarefas da casa, os brinquedos voltados para elas tem esse intuito: bonecas, tábua de passar, kit cozinha. Já para os meninos armaduras, carros, brinquedos mais voltados para a racionalidade. (Eva, Turma 10).

Ela ainda explica que o objetivo é justamente combater a desigualdade de gênero. Sobre os resultados esperados da sua ação, ela explica:

Ao fim da das intervenções espera-se que as estudantes e os estudantes tenham noções sobre desigualdade de gênero e suas implicações nos seus cotidianos. Espera-se que as meninas estejam mais conscientes de que podem manifestar as suas opiniões e desejos, discordâncias, e que é através, principalmente delas, que a desigualdade de gênero pode ser desconstruída. (Eva, Turma 10).

Dos garotos é esperado que entendam o papel masculino na chamada “cultura do estupro”, que o corpo feminino não está à sua disposição.

Também Júlia, da Turma 5, elaborou seu projeto no intuito de conscientizar as mulheres sobre a estrutura que as oprime, explicando que todas são vítimas do sistema. Para tanto, seu projeto prevê um espaço organizado e destinado só por mulheres. Nas suas palavras:

Fornecer informações que mostrem que nós mulheres não estamos sozinhas, somos todas vítimas desse sistema de exploração, trazer leituras, vídeos e outras mulheres que deem visibilidade à mulher e sua força, ao feminismo.

[...]

O principal objetivo é a criação de um espaço de acolhimento e escuta de mulheres, um espaço voltado apenas para as mulheres, pois homens ocupam espaços públicos o tempo todo, precisamos ocupar espaço também. (Júlia, Turma 5).

Os exemplos de estudantes que reconhecem o machismo e o patriarcado como estrutural na sociedade e preveem a sua desconstrução no intuito de combater a violência de

gênero são inúmeros. O que se almeja é colher frutos a longo prazo, combatendo o problema da raiz, qual seja, a cultura machista. Essa também foi uma constante nos Trabalhos Finais.

A terceira categoria de análise, qual seja “protagonismo das mulheres”, será abordada com mais profundidade no item seguinte, uma vez que é comum ao tema do Direito Achado na Rua. Adianta-se que a generalidade dos Trabalhos Finais trouxe ações pautadas na educação pela liberdade com especial enfoque no protagonismo das mulheres, principalmente aquelas ações direcionadas só para mulheres.

4.2.2 Direito Achado na Rua

A primeira categoria de análise traçada dentro do tema do Direito Achado na Rua foi observar se os trabalhos abordavam a “concepção de Direito que transborda os limites da lei”.

A ideia de que o Direito extrapola os limites da lei estava implícita nos Trabalhos Finais, na medida em que foram usadas expressões que indicam a construção de um Direito independente das normas positivadas.

Apesar de poucos trabalhos terem abordado a teoria do Direito Achado na Rua em sua definição formal, o que se depreende da leitura aprofundada dos projetos é que a concepção do Direito como instrumento de luta pela libertação foi adotada pela maioria das/os estudantes.

Tal fato foi observado a partir dos objetivos de cada projeto que prevaleceu a busca pela igualdade material. Os trabalhos almejavam o direito a uma vida sem violência, inclusive a simbólica, o direito a igualdade de gênero, o direito à participação política efetiva, dentre outros.

Os quatro trabalhos que abordaram o tema do aborto, por exemplo, apelam para a legalização do procedimento afirmando que as mulheres têm o direito de escolha sobre o próprio corpo. Ou seja, apesar de não ser lei, ou melhor, apesar de ser considerado como crime pela ordem normativa, o aborto é um direito da mulher.

Uma estudante da turma 9, autora de um dos quatro projetos sobre o aborto, afirma:

O principal objetivo deste projeto é a introjeção da ideia de que a mulher tem capacidade e necessidade de escolha sobre sua própria vida, de que a maternidade não seria um único destino. O que conscientizaria também de que o aborto é um direito seu e que deve ser legalizado. Pois creio que muitas mulheres repudiam tal ideia por não reconhecerem outros destinos para si próprias, e com isso acabam obstruindo o direito das outras, ferindo o princípio de sororidade. (Karen, turma 9).

Ainda assim, a estudante Lindalva, da Turma, 9 elaborou um projeto de extensão a ser implementado na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. O título do projeto é “Os Feminismos e o Direito a ter Direitos: uma história de lutas e os desafios contemporâneos”. Explica, na justificativa do projeto:

Torna-se fundamental a proposta dialética de Roberto Lyra Filho, para quem “o direito é processo dentro de processo histórico”, sendo assim, é importante contextualizar a história de luta das feministas para compreender certos mecanismos hoje legislados no combate à violência doméstica. Para refletir sobre a luta por direitos das mulheres, consequentemente, é preciso está subsidiado por uma teoria dialética social. Assim, adotamos as premissas pluralistas da obra de Roberto Lyra Filho que conceitua o direito a partir das contradições e complexidades sociais, afinal “o erro está justamente em ver todo o direito enquanto direito estatal [...] Tal concepção mutiladora não explicaria o direito de contestação e libertação, o inconformismo positivo que se apresenta como direito também” (1972, p. 97). (Rose, Turma 9)

Ainda, o cursista Lucas, da Turma 10, elaborou projeto direcionado para mulheres idosas. O objetivo era “estudar o processo de envelhecimento da mulher na sociedade brasileira, identificar as violações de direitos e propor ações de enfrentamento à violência e a conscientização dos direitos das pessoas idosas”. Ao expor os resultados e impactos esperados do projeto de intervenção, citou a propagação da linha de pesquisa “O Direito Achado na Rua” atrelado ao fomento da discussão acadêmica sobre os direitos da mulher idosa.

Outro exemplo é o da estudante Laura, da Turma 11. Ela elaborou um projeto sobre o direito à informação que a mulher paciente tem no atendimento de saúde. O projeto foi intitulado como “Direito à informação como interface essencial do direito à saúde e à sexualidade: quando contraceptivos incorrem em violência contra a mulher”. Nas diretrizes da ação, a estudante pretende realizar campanhas de conscientização e mobilizar os órgãos públicos e privados de saúde na busca pela capacitação das/os profissionais. Percebeu-se que Laura não busca a positivação deste direito para que ele seja efetivo ou tenha a qualidade de validade. Muito pelo contrário, ela considera o direito à informação um direito das mulheres, buscando ações no intuito de que ele seja respeitado. Nas palavras da própria estudante, o objetivo é:

Discutir a interface do direito a saúde sexual e reprodutiva com o direito à informação, na medida em que é inadmissível a posição de sujeito passivo de pacientes, em especial o da mulher, diante da assistência

médica. É importante que haja diálogo ente médica/o-paciente de forma a objetivar o melhor cuidado de saúde e a melhor escolha de métodos contraceptivos, que se adequem ao organismo da mulher de forma a não gerar, ou gerar minimamente, efeitos colaterais que atinjam sua saúde física e psíquica. (Laura, turma 11)

A segunda categoria de análise traçada foi “O Direito como instrumento de luta e efetivação da Justiça Social e da cidadania”.

Nessa seara, além dos exemplos já citados anteriormente que cabem também nessa categoria, foi observado que muitos trabalhos procuraram na ordem normativa leis que estampam a cidadania e a Justiça Social, procurando efetivá-las na *práxis* social.

Neste sentido, destaca-se o Projeto de Intervenção da estudante Letícia da Turma 3, intitulado como “Direitos sexuais e reprodutivos das jovens mulheres no cumprimento de medidas socioeducativas”. O objetivo do projeto era garantir a efetividade dos direitos reprodutivos e sexuais de adolescentes meninas que cumpriam medidas socioeducativas através da fiscalização da atuação do Poder Público. Na justificativa, a estudante trouxe textos legais que estampam direitos das Adolescentes que já estão positivados na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e nos pactos e convenções internacionais. A estudante ainda estampa a visão crítica sobre o Direito Penal:

Ademais, afirma-se que uma das funções do Direito Penal é assegurar as condições essenciais para a convivência social de homens e mulheres. Outrossim, o Direito Penal tem a tarefa de garantir a liberdade de todas/os as/os cidadãs/cidadãos e diminuir a violência, entretanto, dentro dos limites constitucionalmente consagrados, não podendo ser visto como um instrumento de combate e erradicação de todas as infrações às leis e mazelas sociais. (Letícia, turma 3).

Os projetos que trataram de violência doméstica, por exemplo, recorreram com frequência à Lei Maria da Penha na luta pelo enfrentamento a esse tipo de violência.

Destaca-se, nesse sentido, o Trabalho Final da estudante Renata, da turma 11, cujo título foi “Trabalho das mulheres em situação de violência: medidas para garantia da autonomia econômica”. O projeto previa pesquisa acadêmica e elaboração de tese interpretativa e proposta de regulamentação do §2º do artigo 9º da Lei nº 11.340/2006, Lei Maria da Penha, que prevê o direito à “manutenção do vínculo trabalhista, quando necessário o afastamento do local de trabalho, por até seis meses”. Nos seus objetivos, a estudante esclarece que pretende:

[...] disseminar a tese interpretativa entre as advogadas, coletivos de mulheres e nos cursos de PLPs de São Paulo, de modo a iniciar uma ofensiva no Poder Judiciário de ações pleiteando que os seis meses de afastamento das mulheres em situação de violência sejam com remuneração. (Renata, turma 11).

Observou-se também que a frequente articulação do direito das mulheres à Lei Maria da Penha nos projetos que trataram da violência doméstica tratou da punição do agressor ora como instrumento de enfrentamento à violência, ora como recurso insuficiente e contraditório.

Foi recorrente nos Trabalhos Finais sobre violência doméstica o apelo à denúncia e punição do agressor. Embora nem sempre tratado como único recurso da luta, esse apelo foi constante.

A estudante Aline, da Turma 6 elaborou projeto de conscientização das mulheres sobre a importância de denunciar as agressões do companheiro. Nas palavras da estudante:

A viabilidade do projeto está em justamente ser algo que não irá atrapalhar ou mudar a rotina dos policiais que, em suas rondas diárias procurarão conversar com as mulheres das cidades mais atingidas pela violência. Os policiais deverão estar treinados para passarem todas as informações necessárias, os meios de denunciar, as formas como isso pode ser feito, o amparo que o Estado oferece à vítima e explicar o que acontecerá com agressor. O policial também deve levar suas experiências na área e contar histórias verídicas que sirvam como incentivo para estas mulheres. A conversa deve ser informal e em uma linguagem simples. O objetivo principal é levar os policiais para as comunidades com o objetivo de conversar com as mulheres e pretende-se, com isto, que elas sejam encorajadas e incentivadas a denunciar. (Aline, Turma 6).

A estudante Natália, da Turma 11, elaborou projeto intitulado “Violência contra mulher, notificar é o caminho para Cuidar”. O objetivo principal da ação era “divulgar a lei da notificação compulsória contra a violência à mulher, no âmbito público e privado”. Neste sentido, também a estudante Lílian, da Turma 6, que elaborou projeto visando a denúncia de agressões psicológicas. Segundo a cursista:

[...] o projeto de intervenção Camaçari contra o Silêncio, pretende sensibilizar a população em especial as vítimas destas violências a denunciar os agressores tentando a se antecipar ao crime, pois, parte do princípio que o último estágio da violência é a agressão física, e que

antes disso geralmente já ocorreram outros fatores que cabe a intervenção, uma das maneiras de coibir e minimizar estes crimes é a denúncia do agressor e o amparo à vítima. (Lílian, Turma 6).

A denúncia formal em instituições não foi o único recurso apresentado, três projetos sobre violência nas universidades trouxeram formas alternativas de denúncia. É um exemplo o Trabalho Final da estudante Mariana, da turma 13, que, nas diretrizes da ação previa:

1. Denunciar as violências sofridas, sejam elas psicológicas ou físicas.
2. Apresentar e incentivar denúncias de assédio e violência através de plataformas como a página do facebook idealizada pelo projeto “Chega de Fiu Fiu UnB”. (Mariana, Turma 13).

Além disso, observou-se que há uma preocupação generalizada sobre denúncias aos agressores em dois aspectos. O primeiro deles é em relação ao sentimento de impunidade, uma vez que as denúncias foram apresentadas como um instrumento no qual as mulheres não podem confiar sempre. O segundo aspecto é que houve frequente manifestação contra o Poder Público que falha no seu papel de (1) informar as mulheres sobre como proceder na denúncia e (2) realizar acolhimento adequado na hora da denúncia.

Esses dados revelam uma visão ingênua sobre as instituições estatais. Ao passo que alguns trabalhos reconhecem o machismo como estrutural cultural e buscam a desconstrução da ordem opressora através da desconstrução dos hábitos e práticas sociais¹⁶, os trabalhos que se apoiam nas denúncias dos agressores mostram uma visão das instituições estatais como salvadoras, ou como únicas solucionadoras do problema da violência de gênero.

Essa ingenuidade está relacionada a algo que foi trabalhado no Módulo 12 do curso a distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres”, quando se discutiu o “Estado punitivo e as controvérsias feministas”. O debate girou em torno de duas questões relevantes, dentre os quais o debate sobre a efetividade ou ineficácia do encarceramento de agressores no enfrentamento à violência contra as mulheres.

Apesar do constante apelo à denúncia dos agressores, alguns projetos se destacaram pela ideia de que a punição não é suficiente no enfrentamento à violência, tampouco pode ser o recurso mais utilizado.

Nas palavras da estudante Ana Clara, da Turma 12:

¹⁶ Esse dado foi abordado em profundidade no item 3.2.1 Educação Popular.

As causas para o alto número de casos de violência doméstica contra as mulheres no Brasil certamente não podem ser buscadas apenas a partir de uma ótica individualizada, tendo como “norte” a responsabilização dos agressores. Muito pelo contrário, embora se entenda que a punição dos agressores seja momento importante e fundamental para o combate a esta violência e para a própria proteção das mulheres, é justamente a sociedade patriarcal, com suas crenças e valores, quem perpetua a hierarquia de gênero, subjugando as mulheres a um papel de inferioridade. (Ana Clara, Turma 12).

A estudante Jaqueline, da Turma 14 também afirma que “o foco é também no cuidado e proteção e não só na punição, apesar deste ser necessário”.

A terceira categoria traçada foi observar se “as mulheres são apresentadas como protagonistas na enunciação de seus próprios direitos”. Ressalta-se que esta categoria é comum ao tema da Educação Popular.

Sobre o protagonismo das mulheres na sua luta, foi uma constante nos Trabalhos Finais, principalmente naqueles que previam ações direcionadas unicamente para mulheres.

A cursista Bruna, da Turma 14, explica a importância do espaço organizado unicamente por mulheres no empoderamento e protagonismo da luta. Em suas próprias palavras:

A proposta, no entanto, traduz na defesa da autonomia e a auto-organização das mulheres, de modo que as próprias mulheres conduzissem suas vidas, em condições de escolha, em razão de que é perceptível o quanto as práticas de violência as impedem de decidir e se organizar para romper com a insegurança, a humilhação, os maus-tratos e a realização de cidadania. (TELES, 2012). (Bruna, Turma 14).

A estudante Júlia, da Turma 5, também prevê um espaço só de mulheres, justificando-se da seguinte maneira: “O principal objetivo é a criação de um espaço de acolhimento e escuta de mulheres, um espaço voltado apenas para as mulheres, pois homens ocupam espaços públicos o tempo todo, precisamos ocupar espaço também”.

Vale citar também a estudante Carolina, da Turma 6, que elaborou um projeto de intervenção dentro do partido político de esquerda do qual participa. A cursista ressalta a importância de um espaço só de mulheres para que elas consigam priorizar suas pautas dentro do movimento. Lorena explica:

Com este grupo, buscamos atingir outros objetivos, quais são: a) promover um espaço de mulheres que permita a ação e a reflexão, que problematize experiências e que se aproprie da teoria concernente à questão de gênero e aos temas específicos que estão na agenda do movimento feminista local e nacional; b) desconstruir o pensamento e o comportamento machista dos militantes da tendência a partir de um conjunto de ações educativas que problematizem a questão de gênero junto a eles; c) construir uma tendência petista que priorize, ao lado de outras questões tanto quanto relevantes, as pautas das mulheres, que respeite a paridade de gênero e que ofereça um espaço favorável ao exercício do protagonismo feminino. (Carolina, Turma 6).

4.2.3 Feminismos

A primeira categoria de análise traçada foi no sentido de observar se os Trabalhos Finais adotaram a “linguagem inclusiva”.

O emprego da linguagem inclusiva não foi uma constante nos Trabalhos Finais, sendo adotada em menos da metade dos projetos de intervenção. Naqueles em que ela esteve presente, foi empregada de diferentes formas.

A estudante Débora, da Turma 14, empregou a linguagem inclusiva da seguinte forma: “Investigar, em tais searas, com a participação de alunos(as), o grau de enfrentamento da desigualdade de gênero no âmbito jurisprudencial”.

Já a cursista Fátima, da Turma 9 utiliza o “arroba”:

A partir desta pesquisa foi possível identificar que somente 46% d@s alun@s entrevistad@s, integravam uma família nuclear, segundo o modelo patriarcal, sendo que 21% integravam família monoparental feminina, cuja realidade é uma crescente no cenário brasileiro. (Fátima, Turma 9).

O estudante Fernando, da Turma 10, empregou a linguagem inclusiva de duas formas distintas: ora com o emprego da letra “x”, ora escrevendo por extenso a palavra no feminino e a palavra no masculino. Cita-se:

Nesse sentido, a Lei Maria da Penha, entende que a violência de gênero perpassa todxs na sociedade, independente do gênero, raça, etnia ou classe social. [...]

Dentro das possibilidades será designado acadêmicos voluntários do curso de pedagogia para desenvolver com os filhos e filhas das mulheres que não tem onde deixar as crianças, o objetivo é que a falta

de babás ou creches não seja impedimento para que elas participem das oficinas. (Fernando, Turma 10).

Nota-se que nenhuma/um estudante colocou o feminino na frente do masculino. A linguagem inclusiva sempre trazia a palavra primeiro no masculino.

A segunda categoria de análise traçada foi o “reconhecimento de que a desigualdade de gênero é uma construção social a partir da distinção entre os termos “gênero” e “sexo”.

Em primeiro lugar, cabe relatar que nem todos os projetos abordaram tema que requereria necessariamente a teorização sobre a distinção de ambas as palavras. Ainda assim, a generalidade desses casos é de emprego adequado dos termos.

Foi o caso da cursista Pâmela, da Turma 1, que elaborou projeto para o enfrentamento à violência doméstica contra as mulheres. Na delimitação do público-alvo esclarece que “o projeto envolverá diretamente apenas pessoas do gênero mulher, do sexo feminino ou masculino, estudantes dos segundo e terceiro anos do ensino médio”.

Também, a estudante Lúcia, da Turma 4, que não apresentou a teoria, tampouco o significado de ambas as palavras, mas ressaltou que o objetivo do seu projeto era “possibilitar a discussão sobre as relações desiguais na sociedade e distinguir gênero de sexo”.

Em segundo lugar, os Trabalhos Finais que apresentaram a distinção do significado das palavras “gênero” e “sexo”, o fizeram ora de forma coloquial, ora com linguagem acadêmica, trazendo, inclusive, citações dos textos de leitura obrigatória do curso.

A estudante Thaís, da Turma 9, explica com suas próprias palavras o que quer dizer “gênero” e confirma que a sua compreensão é essencial para a libertação da opressão. Nas suas próprias palavras:

O objetivo principal do programa parte da premissa que entendermos os gêneros como uma construção social, cultural e histórica nos permite questionar as explicações arbitrárias baseadas nos aspectos biológicos dos sexos, intimamente relacionadas às relações de poder que subjugam as mulheres e que marginalizam os grupos que não se adéquam às feminilidades e masculinidades hegemônicas. Entendido como construção social, o gênero é um processo de resignificação constante, portanto realidade mutável, passível de ser transformada. Essa compreensão é essencial para o empoderamento das vítimas das opressões de gênero, para a rejeição dos papéis sociais definidos normativamente e para a concretização da agência humana e o combate à violência de gênero e social. (Thaís, Turma 9).

A cursistas Maíra, da Turma 10, atrela o significado de gênero à luta do movimento feminista. Segundo a estudante:

Como nos lembra Bonetti (2011) não dá para falar em gênero sem falar em feminismo, visto que, o conceito de gênero nasceu do diálogo entre o movimento feminista e suas teóricas, pesquisadoras de diversas áreas, que por meio de estudos científicos, ajudaram a provar que o sexo biológico não é o definidor das condutas humanas. (Maíra, Turma 10).

Vale relatar também que duas cursistas, Joice e Mariana, ambas da Turma 13, trouxeram o significado das palavras “gênero” e “sexo” a partir de referências bibliográficas que não faziam parte das leituras do curso atrelado aos textos do próprio curso.

Em relação à categoria de análise sobre o reconhecimento da diversidade de mulheres, foi observado que apesar de o tema não ter sido abordado nos Trabalhos Finais de maneira explícita, esteve frequentemente presente nos projetos nas descrições das ações.

Nota-se, conforme já mencionado anteriormente, que a maioria dos projetos tinham como tema principal a violência doméstica contra as mulheres. Nessa esteira, vale relatar que as/os autoras/es dos trabalhos afirmaram categoricamente que a violência doméstica atinge todas as mulheres.

A cursista Júlia, da Turma 5, explica que todas as mulheres são vítimas do sistema de opressão de alguma forma. Nas suas próprias palavras, ela afirma que o projeto visa “fornecer informações que mostrem que nós mulheres não estamos sozinhas, somos todas vítimas desse sistema de exploração, trazer leituras, vídeos e outras mulheres que deem visibilidade à mulher e sua força, ao feminismo”.

A estudante Pâmela, da Turma 1, reconhece que a violência incide sobre todas as mulheres, mas de formas diferentes. Ela explica que em seu projeto:

Todos os tipos de violência contra a mulher serão abordados transversalmente na execução do projeto, de acordo com as histórias de vida e das demandas das participantes, no entanto, serão aprofundadas as questões relativas à violência sexual e à violência doméstica, sendo esta última física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. (Pâmela, Turma 1).

O estudante Ronaldo, da Turma 4, elaborou projeto de intervenção direcionado a mulheres “mães de usuários de drogas”. Nos seus objetivos, ele destaca a importância de levar em conta a diversidade das mulheres. Segundo o estudante, um de seus objetivos é:

Promoção a saúde mental das mulheres, considerando as especificidades raciais, étnicas, de origem, de classe social, de idade, de orientação sexual, de identidade de gênero, de deficiência, as mulheres em situação de prisão ou em situação de violência, incluindo mulheres do campo, da floresta, de quilombos e de comunidades tradicionais (Ronaldo, Turma 4)

Ainda sobre a diversidade de mulheres, vale relatar que 18 projetos fizeram um recorte de mulheres: 6 foram direcionados para mulheres idosas, 5 para mulheres encarceradas, 5 para mulheres negras, 4 para mulheres transexuais ou travestis, 4 para mulheres lésbicas, 2 para mulheres indígenas, um para mães de usuários de drogas, um para mulheres em situação de rua, um para trabalhadoras domésticas e um para mulheres camponesas.

Observa-se que todos esses projetos reconhecem que diferentes mulheres têm pautas específicas e muitas delas são colocadas em segundo plano na luta porque fazem parte de grupos minoritários. Ou seja, esses recortes priorizam mulheres que, além de sofrerem a opressão de gênero, também sofrem a opressão geracional, de raça, de identidade de gênero, de classe, e etc.

Oportuno relatar que um projeto sobre violência doméstica contra as mulheres reproduz a ideia falaciosa de que existe uma categoria específica de mulheres que é mais vulnerável a esse tipo de violência. Tal mito mascara a estrutura social machista e patriarcal que ataca todas as mulheres, ainda que determinadas categorias delas disponham de diferentes instrumentos de libertação e emancipação, tornando-a mais acessível. É o caso do Trabalho Final da estudante Elisa, da Turma 14, direcionado ao empoderamento econômico de mulheres trabalhadoras domésticas. A cursista afirma que a categoria de trabalhadora doméstica é “o perfil das mulheres mais vulneráveis a ser vítima de violência doméstica e familiar”.

4.2.4 Considerações de destaque

A primeira consideração de destaque é que, ao total, 27 Trabalhos Finais versaram sobre intervenção nos espaços escolares. Observou-se que as instituições de ensino fundamental e médio foram espaços privilegiados na elaboração do projeto de intervenção, vistos como potenciais na transformação social.

Esse dado é interessante na medida em que revela a consciência das/os estudantes de que o machismo e o patriarcado fazem parte da nossa cultura e que para transformá-lo é

necessário transformar as pessoas, seus hábitos, seus preconceitos e suas ações perante o mundo.

A cursista Priscila, da Turma 11, elaborou projeto de intervenção com rodas de conversa, filmes e teatro nas escolas, com o objetivo fundamental de “sensibilizar alunas e alunos do que seja violência contra a mulher e porque essa temática deva ser tratada com atenção”. A estudante continua e explica que:

Se a escola é o espaço de convivência dessas/es jovens e se há um potencial de transformação no ambiente escolar ainda pouco explorado, é dentro da escola que podemos atingir as mentes e corações, de modos distintos e assertivos com vistas a fazer desta uma geração menos violenta contra as mulheres. (Priscila, Turma 11).

Vale relatar também que os projetos elaborados para serem realizados no espaço escolar previam também ações com as/os professoras/es e com a família das/os crianças e adolescentes. Nessa seara, Sônia, cursista da Turma 14, planejou a seguinte ação:

Reunir-se com os pais e promover uma síntese reflexiva e crítica do material, que os adolescentes visualizam diariamente nas redes sociais. Demonstrando a necessidade de monitoramento e conscientização do uso da internet. (Sônia, Turma 14).

Este dado também é significativo, uma vez que afirma o caráter político e transformador do ambiente privado, trazendo a família para participarem do processo educacional de conscientização das opressões.

A segunda consideração de destaque é que, ao todo, foram apresentados 6 Trabalhos Finais com o tema exclusivo de violência contra as mulheres no ambiente universitário. Todos, sem exceção, trouxeram as violências perpetradas nos famosos e tradicionais “trotes universitários”.

O estudante Clio, da Turma 5, descreve o “Trote do Tênis”, realizado em sua universidade, e revela situação de extremo abuso e violência. Em suas palavras:

Nesse trote, calouros e calouras têm seus sapatos confiscados e são reunidos em uma sala. Ali, as calouras consideradas “os filés da São Francisco” sobem em uma mesa com um veterano que fica dançando e fazendo perguntas íntimas a elas. Além disso, as calouras são estimuladas a beberem pinha e darem beijos em veteranos. Depois, uma série de “brincadeiras” sexistas e homofóbicas, como passar uma

moeda de boca em boca pelas calouras, são feitas. Quando não mais interessavam aos veteranos, pedia-se que o “lote” (calouras na mesa) fosse “rodado”. (Clio, Turma5).

A cursista Carolina, da Turma12, traz a peculiaridade das estudantes negras em relação às violências perpetradas no ambiente universitário. Segundo ela:

Houve alguns casos de estupro, porém as mulheres estupradas e as que as apoiavam foram ameaçadas, constrangidas, acusadas e a maior parte dos casos nem foi investigada. Todos os anos os trotes são opressores, especialmente para as mulheres, cujos corpos são tratados como objetos de exibição para o prazer masculino, porém a “tradição” se mantém.

Mas a violência contra as mulheres na universidade não se limita aos “trotes”. Carolina traz dados sobre a relação entre professoras/es e a situação de estudantes mães. Nas suas palavras:

As professoras são tratadas como inferiores por seus colegas de trabalho e por alunos, são minoria em cargos de chefia e coordenação acadêmica, e isso é tratado de forma natural. Em 2015 foram cortadas vagas para crianças filhas de alunas e funcionárias na creche da universidade, e nenhuma solução foi tomada até o momento. (Carolina, Turma 12).

Esse dado revela, mais do que qualquer outro, que a universidade não é a “torre de marfim” do conhecimento e nem sempre sinônimo de desenvolvimento social. Muito pelo contrário, é mais um espaço de reprodução e reforço de opressões e, neste caso, principalmente, a opressão contra as mulheres, algo que foi observado pelas/os cursistas em consonância com os debates sobre educação popular. Como afirma Carolina, da Turma 12, a universidade é mais um espaço de “machismo institucionalizado”.

A terceira consideração de destaque é que foi observado que quase a totalidade dos projetos sobre violência doméstica fazia confusão entre as expressões “violência contra as mulheres” e “violência doméstica”.

De alguma forma essa confusão sugere duas possibilidades. A primeira é que a violência doméstica contra as mulheres é a expressão mais nítida e da violência contra as mulheres, o que faz com que as pessoas associem a violência contra as mulheres como sendo a violência doméstica. A outra possibilidade é que há uma invisibilidade sobre os outros tipos de violência contra as mulheres, o que acarreta no fato de que o machismo e o patriarcado,

enquanto estruturas da cultura e da sociedade, fiquem mascarados, como se o cerne do problema e o que precisa ser combatido fosse a violência doméstica e não toda a estrutura.

Por fim, vale relatar que foi observado também como denominador comum dos Trabalhos Finais o planejamento de criação de redes entre a sociedade civil, os órgãos públicos e outras organizações populares.

Louise, da Turma 13, afirma que o objetivo principal de seu projeto é:

[...] contribuir para o fortalecimento de organismos governamentais de políticas para as mulheres e entidades da sociedade civil afetas ao tema estimulando por meio do diálogo e debate a reflexão sobre as políticas públicas nas áreas de gênero e sexualidade. (Louise, Turma 13)

Também é exemplificativo o Trabalho Final de Paula Fernanda, da Turma 8. Em meio suas ações, a estudante prevê que:

A ação a ser posta em prática, acontecerá de maneira intersetorial, tendo como parceiros da Secretaria Municipal de Assistência Social e do CRAS, as Secretarias Municipais de Educação e Saúde, uma vez o público alvo destas políticas serem tão abrangentes quanto a política de assistência social e também atuarem junto a prevenção da violência contra a mulher, especialmente a violência doméstica. (Paula Fernanda, Turma 13)

CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou analisar o conteúdo e os impactos da primeira edição do Curso a Distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” no intuito de que sirva como registro e como base para a elaboração das próximas edições do curso.

Em primeiro lugar traçou-se o perfil do curso a partir da introdução histórica e teórica dos grupos que formaram a parceria para realizar o curso. O projeto “Promotoras Legais Populares” nasceu dentro da história do movimento feminista e chegou ao Distrito Federal a partir da conjugação de esforços de ONGs e estudantes de Direito da Universidade de Brasília. A série “O Direito Achado na Rua” surgiu a partir da aspiração de operadoras/es do Direito por uma epistemologia crítica jurídica que fosse condizente com a Justiça Social, com a cidadania e com as lutas e organizações sociais. E o Centro de Ensino a Distância (CEAD) da UnB se desenvolveu ao longo de vários anos no esforço de democratizar a experiência da extensão universitária. Estabeleceu-se, então, a parceria entre esses três grupos no objetivo de dar amplitude nacional à experiência das PLPs-DF a partir da educação pautada pela liberdade e construção de um direito que extrapole os limites da lei para alcançar a Justiça Social.

Neste primeiro capítulo desenvolveu-se também as bases do curso: seus objetivos e metas e sua metodologia.

Nessa seara, vimos que o curso a distância não pretendeu ser uma edição do curso das PLPs presenciais, na medida em que não cuidou de ser uma ação afirmativa em gênero e não traçou o objetivo específico de inserir as mulheres na luta feminista coletiva e organizada. O que se pretendia era a transformação das/os sujeitas/os, tornando-as/os críticas/os da realidade social e da ordem de opressões, principalmente da opressão de gênero. A partir do questionamento das representações sociais buscava-se incentivar as/os cursistas a mudar seus hábitos e práticas sociais que tinham o condão de reproduzir e manter as opressões, para adotarem práticas subversivas que sirvam para o enfrentamento da opressão de gênero e emancipação das mulheres.

Para tanto, o curso lançou mãos de instrumentos para questionar as representações sociais através de um processo educativo horizontal em que as estudantes são protagonistas na construção do conhecimento, adotando uma postura emancipadora em relação ao direito das mulheres.

O presente trabalho buscou examinar se o curso a distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” logrou êxito em alcançar esse objetivo a partir da perspectiva das/os estudantes e a partir da perspectiva de tutora.

A primeira etapa da pesquisa nos mostrou a opinião das estudantes sobre o curso. Percebeu-se que a maioria das cursistas se sentiu satisfeita com o conteúdo e com o conhecimento adquirido ao longo do curso. Percebeu-se também que elas se tornaram multiplicadoras do saber construído ao longo do curso em sua atuação profissional. Esse dado, sobre a atuação profissional das/os cursistas, revela que o curso logrou êxito em transformá-las/os em suas práticas. Afinal, se transformar, intima e individualmente, implica em transformar também o mundo.

Essa primeira etapa também revelou que apenas 32% das/os estudantes que responderão ao questionário concordaram totalmente com a afirmativa de que elas/es discutiram com as/os colegas o conteúdo do curso. Esse dado revela que o fórum de debate como instrumento de diálogo horizontal e de construção cooperativa do saber foi aquém do esperado; o que implica em reavaliar, para as próximas edições do curso, os fóruns de debate enquanto instrumento de efetivação da prática de educação popular a distância.

A segunda etapa da pesquisa tratou de fazer uma avaliação qualitativa, na medida em que se analisou os Trabalhos Finais a partir dos parâmetros traçados pelas bases teóricas.

Do trajeto temático sobre Educação Popular, concluiu-se que a maioria esmagadora dos Trabalhos Finais abordou a educação como prática dialógica horizontal pautada pela liberdade. Inclusive, a educação popular ganhou, em alguns trabalhos, outros terrenos de atuação política, como a arte e o esporte. Ainda que alguns poucos projetos tenham abordado métodos tradicionais de educação, a maioria dentre estes não deixou de expressar o caráter contrário à emancipação das pessoas do modelo bancário ao adotar momentos de reflexão e debate dentro de suas ações.

Além disso, conclui-se que a generalidade dos trabalhos trouxe o engajamento na desconstrução da cultura machista e patriarcal. Tal constatação se reforçou a partir de projetos que abordaram o machismo como sendo estrutural da sociedade, procurando desconstruí-lo a partir da transformação das pessoas, seus hábitos e suas certezas.

Ainda, observou-se que a generalidade dos Trabalhos Finais trouxe ações pautadas na educação pela liberdade com especial enfoque no protagonismo das mulheres na luta pelos seus direitos, principalmente aquelas ações direcionadas só para mulheres.

Concluiu-se do trajeto temático na categoria “Direito Achado na Rua” que a ideia de Direito que extrapola a lei para alcançar a efetivação da Justiça Social e da cidadania foi amplamente adotada pelas/os estudantes. A linha de pensamento crítico sobre o direito foi estampada na generalidade dos Trabalhos Finais, de forma implícita ou explícita como instrumento de luta e efetivação dos direitos das mulheres.

Observou-se também que prevaleceu nas/os estudantes a ideia tradicional do estado penal punitivo como solução do problema da violência revelando grande preocupação tanto com o procedimento de realização da denúncia quanto com a punição efetiva do agressor. Esse dado também revelou uma visão ingênua das instituições estatais como solucionadoras da opressão de gênero.

Do trajeto temático sobre o feminismo crítico, concluiu-se que a linguagem inclusiva não foi abordada na generalidade dos Trabalhos Finais. Percebeu-se que neste ponto o curso se marcou pela dificuldade em transformar práticas opressoras arraigadas na cultura e introjetadas nas práxis social de maneira sutil e despercebida. Neste caso, o curso não logrou êxito satisfatório em questionar os símbolos da opressão que, de uma maneira ou de outra, são tão instrumento da manutenção da opressão quanto práticas mais visivelmente absurdas, como a violência doméstica.

Todavia, foi marcante a presença da desnaturalização da opressão de gênero através da consciência da distinção entre os termos “gênero” e “sexo”, ora pela abordagem teórica das palavras, ora pelo seu emprego adequado nos textos. E, por fim, as mulheres foram consideradas em sua diversidade nos projetos de intervenção, seja a partir do reconhecimento de que determinados grupos têm demandas e pautas específicas, seja a partir do recorte de mulheres em relação ao público-alvo priorizando as “mulheres esquecidas”.

Destaca-se que, a partir das observações do presente trabalho, podemos citar quatro pontos fracos que merecem especial atenção na elaboração das próximas edições do curso. O primeiro deles é reavaliar o fórum de debate, buscando potencializá-lo como espaço de troca de saberes e diálogo entre as/os cursistas. Sugere-se também a elaboração de outras ferramentas de debate e de incentivo a essa prática.

O segundo ponto é que observamos uma confiança ingênua por parte das/os cursistas nas instituições estatais, entregando a elas o papel de “resolver” a violência contra as mulheres. É sugestão fazer um debate mais profundo sobre o papel que exerce o Estado na própria manutenção e reprodução da opressão de gênero, ressaltando, para além disso, sua impotência de resolver o problema por completo, uma vez que a violência contra as mulheres está introjetada na cultura e nas práticas sociais – tanto no âmbito público, quanto no âmbito privado.

O terceiro ponto é que se observou a prevalência do apoio ao estado penal punitivo quando se trata de punir os agressores. Nessa seara, é importante aprofundar mais o conteúdo sobre a ineficácia do sistema carcerário e o caráter vingativo do estado penal punitivo e, na mesma medida, acirrar o debate sobre a necessidade imperiosa de desenvolver meios eficazes

de proteção às mulheres que estão em situação de violência e criar mecanismos de transformação social para que outras mulheres não venham a sofrer os mesmos horrores.

Por fim, é imperioso reforçar a necessidade de mudar práticas e hábitos que se apresentam enquanto representação social sutil das opressões. É o caso de demonstrar que a linguagem universal masculina é uma expressão da opressão de gênero, funcionando como instrumento eficiente de alienação e mascarando a realidade sobre o manto da “neutralidade”.

Traçadas essas sugestões, não podemos deixar de considerar que o curso a distância “Introdução Crítica ao Direito das Mulheres” foi vitorioso em alcançar seus objetivos.

É que o objetivo base não foi criar “feministas de carteirinha” e *expertises* em gênero e direito. Muito pelo contrário, aspirou-se a transformação de cada estudante para que ascenda seu espírito crítico sobre a realidade social e se comprometa em mudar suas práticas e hábitos no sentido de não manter e reproduzir a opressão de gênero, e sim de tomar atitudes subversivas em busca da libertação da opressão.

De fato, lutar contra a opressão de gênero é nadar contra a maré, pois não buscamos uma revolução meramente política e coletiva, que seria suficiente através de edição de leis e criação de instituições estatais. Muito pelo contrário, para além disso almejamos uma revolução íntima e individual de cada sujeita/o.

Nessa perspectiva, a mudança de uma estudante que seja já é uma vitória em si, pois cada pessoa que assume o desafio de enfrentar a opressão de gênero conosco, torna a luta mais forte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACYPRESTE, Rafael; BELLODULTRA, Eneida Vinhaes; FERREIRA, Gianmarco Lourdes; e PRATES, Carlos Inácio. A Fortuna Crítica de O Direito Achado na Rua: História e Desenvolvimento. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. (org). **O Direito Achado na Rua: concepção e prática**. Coleção Direito Vivo. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris:, 2015, p. 101 - 149.

ALONSO, Graciela; HERCZEG, Gabriela; LORENZI, Belén; e ZURBRIGGEN. Espacios escolares y relaciones de gênero. Visibilizando el sexismo y el andocentrismo cultural . In: **Hacia una Pedagogía feminista: Géneros y educación popular**. Pañuelos em Rebeldía. Colección Cuadernos de Educación Popular; Buenos Aires: Editorial El colectivo, 2007, p. 107 – 128.

APOSTOLOVA, Bistra Stefanova; FONSECA, Livia Gimenes da; e SOUSA JUNIOR; José Geraldo de (org). **O Direito Achado na Rua, vol. 5, Introdução Crítica ao Direito das Mulheres**. Brasília: CEAD/ FUB, 2011.

ÁVILA, Maria Guaneci Marques; PASINI, Eliane; FOSCARANI, Lélia Tatiana. A experiência das Promotoras Legais Populares no Rio Grande do Sul: um olhar sobre a atuação das PLPs em Porto Alegre. In: APOSTOLOVA, Bistra Stefanova; FONSECA, Livia Gimenes Dias da; e SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. (org). **Introdução Crítica ao Direito das Mulheres**. Vol. 5 da série O Direito Achado na Rua. Brasília: CEAD/ FUB, 2011, p. 53 – 57.

BONETTI, Alinne de Lima. Desigualdade de Gênero. In: APOSTOLOVA, Bistra Stefanova; FONSECA, Livia Gimenes Dias da; e SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. (org). **Introdução Crítica ao Direito das Mulheres**. Vol. 5 da série O Direito Achado na Rua. Brasília: CEAD/ FUB, 2011, p. 91-95.

CORREIA, Ana Elisa Banhatt; FONSCECA, Livia Gimenes; e PARLATTO, Anna Beatriz. La construcción del Derecho rumbo a la emancipación de las mujeres.

CORREIA, Ludmila Cerqueira; CONCEIÇÃO, Mariana Pereira; MEDEIROS, Érika Lula; PAULA, Helga Maria Martins; e RODRIGUES, Paula Bessa. O Direito Achado na Rua: Exigências críticas para a Pesquisa, a Extensão e o Ensino em Direitos e Direitos Humanos. In:

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. (org). **O Direito Achado na Rua: concepção e prática.** Coleção Direito Vivo. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris:, 2015, p. 151 – 212.

CORTES, Soraya M. Vargas. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. In: **Pesquisa Social empírica: Métodos e Técnicas.** Coleção Cadernos de Sociologia. Vol. 9. Porto Alegre: Editora Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998, p. 11-47.

COSTA, Renata de F. G. Direitos Humanos e Gênero: a experiência das Promotoras Legais Populares do DF.

DAUNES, Lilitiana. Resistir com alegria. In: **Hacia una Pedagogía feminista: Géneros y educación popular.** Pañuelos em Rebeldía. Colección Cuadernos de Educación Popular; Buenos Aires: Editorial El colectivo, 2007, p. 187 – 199.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno; e GOMES, Ana Lúcia de Abreu. **Memória da Educação a Distância na Universidade de Brasília.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

FISCHER, Tânia; e GONDIM, Sônia Maria Guedes. O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. In: **Cadernos Gestão Social.** Revista do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social – CIAGS. Vol. 2, nº 1, 2009. ISSN: 1982-5447.

FONSECA, Livia Gimenes Dias da. **A luta pela liberdade em casa e na rua: a construção do Direito das Mulheres a partir do projeto Promotoras Legais Populares do Distrito Federal.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

OTTO, Clarícia. O feminismo no Brasil: suas múltiplas faces. In: **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis, maio-agosto/2004, p. 237 - 253.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação.** São Paulo: Ed Moraes, 1980.

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIOLO, Jaime. **Educação a distância: tensões entre público e privado**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, out., dez. 2010, p. 1271-1298, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/12.pdf>

GOMES, Alberto Albuquerque. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. Resenha livre de YIN, Robert K. Porto Alegre, Bookman, 2005. In: Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, São Paulo, ano XIV, v. 15, nº 16, janeiro-dezembro, 2008. p. 215-221.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: SILVA, Luis Augusto. ANPOCS, 1983. (ciências sociais hoje, nº 2).

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KOROL, Claudia. **La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles**. In: Hacia una Pedagogía feminista: Géneros y educación popular. Pañuelos em Rebeldía. Colección Cuadernos de Educación Popular; Buenos Aires: Editorial El colectivo, 2007, p. 9 – 22.

LONGO, Roxana. **Buscando las emancipaciones**. In: Hacia una Pedagogía feminista: Géneros y educación popular. Pañuelos em Rebeldía. Colección Cuadernos de Educación Popular; Buenos Aires: Editorial El colectivo, 2007, p. 37 – 40.

_____, Roxana. **De eso no se habla**. In: Hacia una Pedagogía feminista: Géneros y educación popular. Pañuelos em Rebeldía. Colección Cuadernos de Educación Popular; Buenos Aires: Editorial El colectivo, 2007, p. 23 – 25.

_____, Roxana. **El protagonismo de las mujeres en los movimientos sociales: invocaciones y desafíos**. In: Hacia una Pedagogía feminista: Géneros y educación popular. Pañuelos em Rebeldía. Colección Cuadernos de Educación Popular; Buenos Aires: Editorial El colectivo, 2007, p. 129 – 148.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MAFFIA, Diana. **Desafíos actuales del feminismo. Taller de gênero y educación popular**. In: Hacia una Pedagogía feminista: Géneros y educación popular. Pañuelos em Rebeldía. Colección Cuadernos de Educación Popular; Buenos Aires: Editorial El colectivo, 2007, p. 41 – 68.

MOTA, Ronaldo. **Universidade aberta do Brasil**. Disponível em <http://www.abraead.com.br/artigos_ronaldo.html>. Acessado em 06/06/2015 às 15h47.

NARDI, Diego Nepomuceno; FONSCECA, Livia Gimenes Dias da; COSTA, Renata Cristina de Faria Gonçalves. **Extensão Popular Feminista por uma Universidade Democrática e Emancipatória**. In: Revista Direito e Práxis. Rio de Janeiro, Vol. 06, N. 10, 2015, p. 143 – 171.

PALHARES, Roberto. **Por uma educação sem barreiras**. Disponível em <http://www.abraead.com.br/artigos_roberto.html>. Acessado em 06/06/2015 às 15h47.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Feminismo, história e poder**. In: Revista Sociologia Política. Curitiba, v. 18, n. 36, junho de 2010, p. 15 – 23.

RODRÍGUEZ, Celina. **Feminismo en movimiento: la posibilidad de ser más felices**. In: Hacia una Pedagogía feminista: Géneros y educación popular. Pañuelos em Rebeldía. Colección Cuadernos de Educación Popular; Buenos Aires: Editorial El colectivo, 2007, p. 165 – 186.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Violência de Gênero**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SEGATO, Rita Laura. **O que é o feminicídio**. Notas para um debate emergente. Série Antropologia nº 401. Brasília: FUB, 2006.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Direito como Liberdade: o Direito Achado na Rua**. Experiências Populares Emancipatórias de Criação do Direito. Brasília, 2008, 338f. Tese (Doutorado em Direito, Estado e Constituição) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília.

_____, José Geraldo. **Direito como liberdade**. O Direito Achado na Rua. Porto Alegre: Ed. Sergio Antonio Fabris, 2011. P. 188.

_____, José Geraldo de. **Sociologia Jurídica: Condições Sociais e Possibilidades Teóricas**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Quase duas décadas de Promotoras Legais Populares no Brasil!** In: APOSTOLOVA, Bistra Stefanova; FONSECA, Livia Gimenes Dias da; e SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. (org). **Introdução Crítica ao Direito das Mulheres**. Vol. 5 da série O Direito Achado na Rua. Brasília: CEAD/ FUB, 2011, p. 47 - 51.

TOKARSKI, Carolina Pereira. **A extensão nos cursos de direito à luz do humanismo dialético: A experiência do projeto Promotoras Legais Populares de Brasília**. Monografia (Graduação em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

WARAT, Luis Alberto. **Reencontro com Kelsen**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1982.

APÊNDICE

Gráfico 1

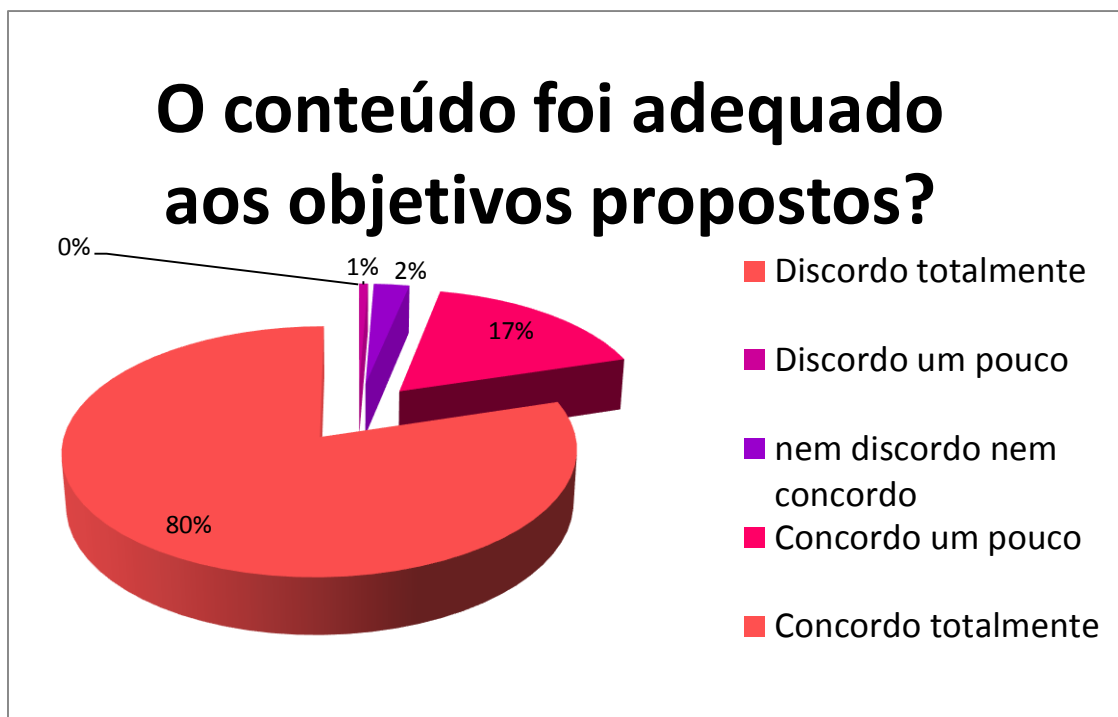


Gráfico 2

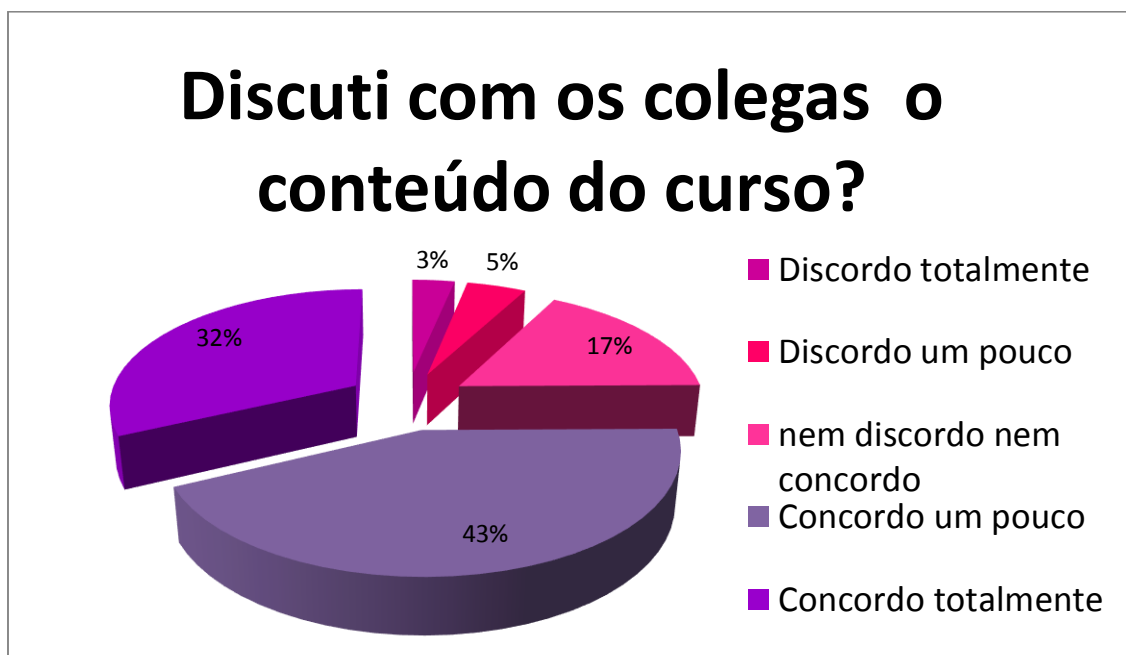


Gráfico 3

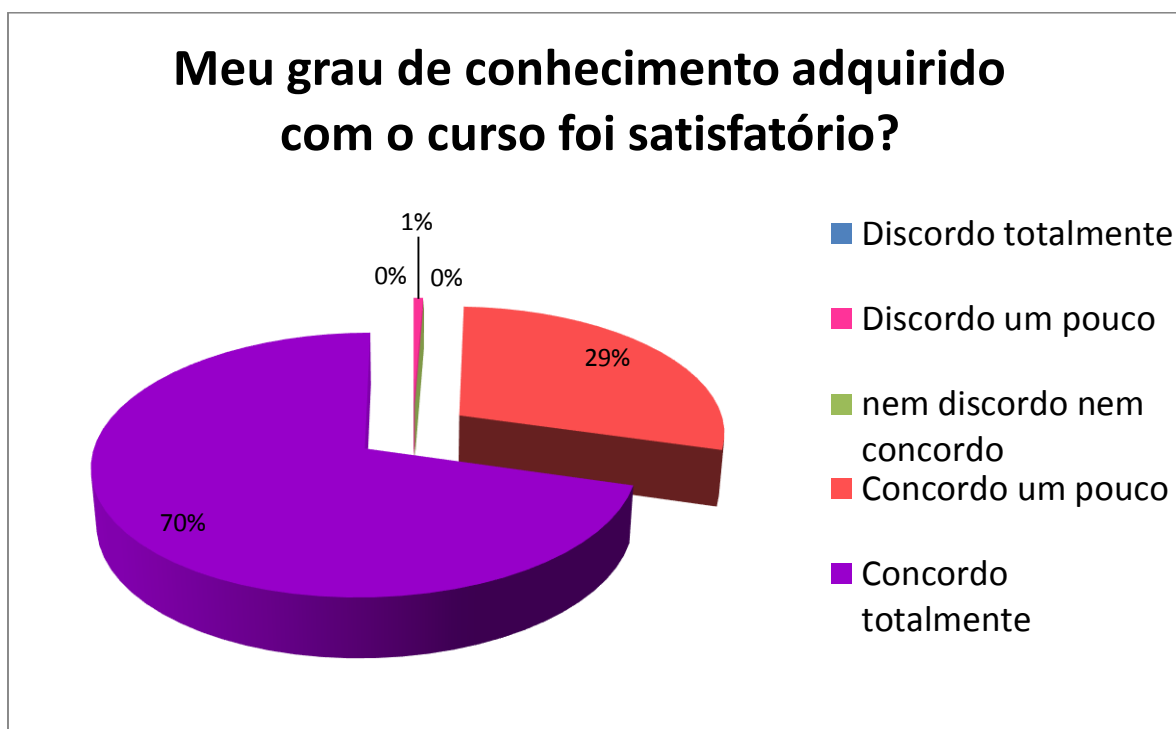


Gráfico 4

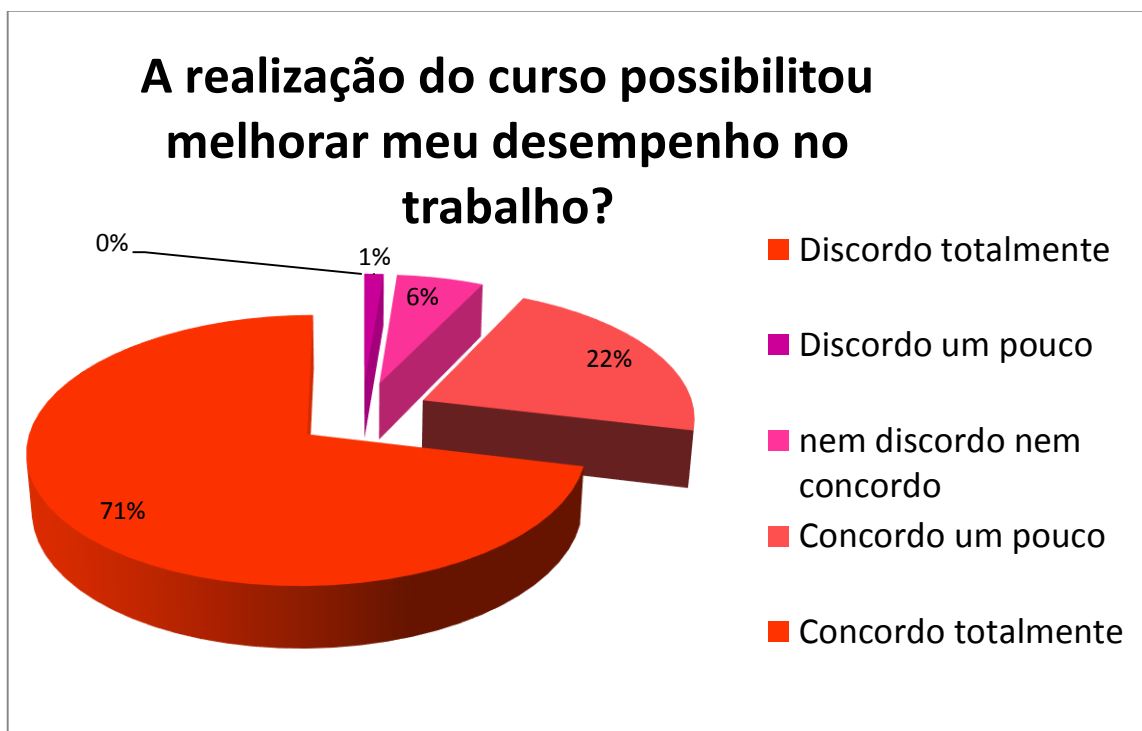


Gráfico 5

